

**Departamento de Educação**  
**Área de Língua Portuguesa**

***O funcionamento da língua nas Provas de Aferição de Língua  
Portuguesa (2005-2010)***

**Maria José da Silva Pereira**

Trabalho de Projecto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Português, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Lola Geraldes Xavier.

**Coimbra, Março de 2011**





Se a nossa vida é provisória, que seja linda e louca nossa história, pois o valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.

Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.

*Fernando Pessoa*



## **Agradecimentos**

Gostaria de começar por deixar aqui expresso uma palavra de apreço e profunda gratidão a todos os que de algum modo, com o seu saber, a sua disponibilidade inesgotável, o seu apoio e os seus encorajamentos contribuíram para a realização desta dissertação.

Agradeço à Doutora Lola Xavier, pela orientação prestada, paciência, compreensão, disponibilidade, apoio incondicional e, sobretudo, por ter acreditado em mim, essenciais para a concretização desta tarefa.

Os meus agradecimentos ao Doutor Pedro Balaus, que foi incansável e extraordinário.

À minha filha, muito particularmente, e aos meus irmãos, cunhada e sobrinhos pelo esforço, dedicação, carinho, força e por estarem sempre presentes nos bons e maus momentos, acompanhando-me na minha caminhada ao longo da vida de forma a alcançar os meus objectivos e triunfar ao longo do meu percurso pessoal e académico.

Aos meus amigos e colegas de trabalho, em especial, à Amélia Loureiro, à Elvira Manuela e à Berta Bemhaja pela sua compreensão, apoio, amizade e força que me transmitiram durante este percurso, estando sempre ao meu lado.

Aos meus colegas de curso, que me acompanharam ao longo desta caminhada na Escola Superior de Educação de Coimbra, ajudando a ultrapassar as barreiras que foram surgindo e também pela partilha de vivências e emoções.

A todos os que directa e indirectamente me auxiliaram e incentivaram durante o percurso académico, agradeço do fundo do coração.



## **Resumo**

Este estudo descreve a forma como os conteúdos do funcionamento da língua são abordados pelo instrumento de avaliação externa de tipo criterial, as Provas de Aferição de Língua Portuguesa, para o 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para o efeito, realizei um estudo longitudinal, entre 2005 e 2010. A recolha e o tratamento de dados basearam-se na análise dos conteúdos gramaticais abordados, dos diferentes tipos de itens – *objectivos* e *não objectivos* – e em critérios específicos de classificação. Também recolhi dados sobre a forma de sentir dos alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre sobre a realização da Prova de Aferição de Língua Portuguesa e a forma como encaram a competência específica do funcionamento da língua nas aulas de Língua Portuguesa no ano lectivo 2009- 2010, através de questionário. As conclusões mostram que não é possível generalizar e comparar os resultados obtidos nas diferentes provas, uma vez que não há uniformização entre eles, por terem critérios e níveis de dificuldade diferentes todos os anos. Mostram ainda que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre consideram que o funcionamento da língua é a competência mais importante da disciplina e que as provas devem continuar a realizar-se.

Podemos concluir que estas provas têm validade enquanto instrumento que nos permite avaliar em que posição se situa um aluno face ao resultado do grupo, mas são insuficientes para aferir o conhecimento dos alunos em termos longitudinais.

**Palavras-chave:** Provas de Aferição, funcionamento da língua, conteúdos gramaticais.





## Índice

Índice	IX
Índice de tabelas	XI
Índice de quadros	XIII
Índice de figuras	XV
Índice de gráficos	XVII
Abreviaturas	XIX
Introdução	21
Capítulo 1: Orientações Curriculares para o 1º Ciclo do Ensino Básico	25
1.1. O Currículo no 1º Ciclo do Ensino Básico	25
1.2. Práticas de gestão curricular	28
1.3. Plano Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico pela tutela	30
1.4. Orientações curriculares e programáticas de Língua Portuguesa no 1º ciclo do Ensino Básico	31
Capítulo 2 : O Funcionamento da Língua nas Provas de Aferição	37
2.1 Características da Prova de Aferição de língua Portuguesa	38
2.2. Tipo de questões	39
2.2.1. Análise da Provas de Aferição – tipo de itens	42
2.2.2. Critérios de classificação	42
2.3. Conteúdos gramaticais abordados nas Provas de Aferição de Língua Portuguesa no período compreendido entre 2005-2010	45
2.3.1. O verbo	49
2.3.2. O adjectivo	54
2.3.3. Conhecimento ortográfico	57
2.3.4. Diferentes significados de palavras	58
2.4. Comparação dos conteúdos do programa de final de ciclo com os que foram abordados nas Provas de aferição de 2005 a 2010	61

2.5.	Resultados nas provas de Aferição de 2007 a 2010, dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre	63
2.6.	Tratamento de dados do questionário passado aos alunos do 4º ano	70
	Conclusão	89
	Bibliografia	97
	Anexos:	63

## Índice de tabelas

Tabela 1	Componentes do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico	30
Tabela 2	Distribuição semanal dos tempos lectivos	31
Tabela 3	Competências Específicas do 1º CEB – Língua Portuguesa	33
Tabela 4	Distribuição dos itens objectivos	42
Tabela 5	Conteúdos abordados nas Provas de Aferição 2005/2010	45
Tabela 6	Verbo	47
Tabela 7	Conteúdos gramaticais: adjectivos, ortografia e palavras polissémicas	48
Tabela 8	Conteúdos gramaticais: sinais de pontuação, antónimos e tipo de frases	48
Tabela 9	Conteúdos gramaticais: divisão silábica, sinónimos, acentuação e pronomes	49
Tabela 10	Conteúdos do programa <i>versus</i> conteúdos abordados nas Provas de Aferição	61
Tabela 11	Evolução dos resultados das Provas de Aferição nos últimos quatro anos	64
Tabela 12	Comparação dos resultados nacionais das Provas de Aferição	65
Tabela 13	Comparação dos resultados das Provas de Aferição dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre	65
Tabela 14	Respostas correctas segundo a competência específica (%) nas Provas de Aferição a Língua Portuguesa de 2007 a 2010 pelos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre	67
Tabela 15	Resultados das Provas de Aferição no ano 2009/2010 por turma/nº de alunos e por competência específica	68
Tabela 16	Resultado das provas de Aferição no ano 2009/2010 a Língua Portuguesa	69
Tabela 17	Média dos resultados da Prova de Aferição 2009/2010 alcançada pelas 9 escolas do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre	75



## **Índice de quadros**

Quadro 1: Competências	35
------------------------	----



## **Índice de figuras**

Figura 1: Tipos de item

40





## **Índice de gráficos**

Gráfico 1: Conteúdos gramaticais contemplados nas Provas de Aferição	46
Gráfico 2: Número de questionários passados	71
Gráfico 3: Questionários respondidos	71
Gráfico 4: Estudaste em casa para a realização da Prova de Aferição?	71
Gráfico 5: Respostas das raparigas	72
Gráfico 6: Respostas dos rapazes	72
Gráfico 7: Resultado das raparigas	72
Gráfico 8: Resultado dos rapazes	72
Gráfico 9: Ficaste nervoso(a) no dia da realização da Prova?	72
Gráfico 10: Respostas das raparigas	73
Gráfico 11: Respostas dos rapazes	73
Gráfico 12: Grau de dificuldade da Prova	73
Gráfico 13: Respostas	74
Gráfico 14: Leitura	74
Gráfico 15: Funcionamento da língua	74
Gráfico 16: Escrita	74
Gráfico 17: Questões de funcionamento da língua em que teve mais dificuldade?	76
Gráfico 18: Qual a temática preferida nas aulas de LP?	77
Gráfico 19: Conteúdo que considera mais importante saber	78
Gráfico 20: Em que conteúdo teve mais dificuldades ao longo do ano?	79
Gráfico 21: Conteúdos gramaticais em que teve maior dificuldade	79
Gráfico 22: O que é preciso para falar e escrever bem?	81
Gráfico 23: A nota da Prova vai determinar se o aluno passa ou não de ano?	82
Gráfico 24: É importante realizar as Provas de Aferição?	84
Gráfico 25: Os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição?	86



## **Abreviaturas**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGIDC – Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

LP – Língua Portuguesa

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PA – Prova de Aferição

PNEP – Programa Nacional do Ensino do Português



## **Introdução**

O Decreto-lei n.º 6/2001 implementou no sistema educativo português várias alterações no que concerne à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e das provas nacionais de aferição. Definidas no despacho n.º 5437/2000, as Provas de Aferição (PA) foram testadas no primeiro conjunto de alunos do 4.º ano de escolaridade, no ano lectivo de 1998/1999, tendo-se generalizado ao universo dos alunos em conclusão do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo seguinte. Esta tónica manteve-se até ao ano lectivo de 2003/2004, ano em que se voltou ao método de amostragem, tendo o mesmo vigorado até ao ano lectivo de 2005/2006, altura em que as Provas de Aferição voltaram a ser aplicadas à generalidade da população em conclusão de ciclo. É por esse motivo que o objecto deste estudo recai sobre as Provas de Aferição decorridas entre 2005, por ser o último ano de amostragem, e importante para termos de comparação, e 2010, ou seja, o último ciclo ininterrupto em que as provas se generalizaram aos alunos do 4º ano de escolaridade.

Estas Provas permitem «recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas» (Despacho n.º 2351/2007), destacando o Ministério da Educação / Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2004: 7) «o papel regulador e de instrumento de avaliação da eficácia do sistema» que a avaliação aferida deve ter.

A construção e a realização dos instrumentos de avaliação aferida são da responsabilidade do Gabinete de Avaliação Educacional (GAVE), sendo a selecção dos itens a incluir nas provas muito criteriosa, uma vez que tem de dar garantias de que representam as dimensões/processos/competências que estão a ser avaliadas. As provas são elaboradas para aferir «alguns aspectos do desempenho dos alunos, em determinadas competências» (ME / DGIDC, 2004: 8); como tal, todo o processo de validade tem de estar assegurado.

De acordo com Roldão (2003: 41), a avaliação é «um conjunto organizado de processos que visam: (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, [...] (2) a verificação da sua consecução». Bloom, Hastings e Madaus (1971) apresentam-nos três tipos ou categorias de avaliação: a) diagnóstica, b) formativa e c) sumativa. Estas distinguem-se entre si pelos seus objectivos e efeitos no interior do sistema. Uma vez que as Provas de Avaliação se inscrevem no último tipo de avaliação referida, sumativa, poderemos dizer que pretendem «diferenciar» em vez de «homogeneizar» (Noizet e Caverni, 1985). Esta avaliação de produto tem, pois, por objectivo ver se o nível de desempenho dos alunos se encontra próximo do nível esperado, isto é, em que medida a aquisição das competências definidas para a conclusão de ciclo foram alcançadas.

No que concerne ao processo de correcção das provas, o mesmo é feito por «equipas específicas de correctores sob a responsabilidade de um supervisor» (ME / DGIDC, 2010), sendo este último acompanhado pelo GAVE, que deve assegurar «as condições diferentes ou iguais de critérios necessários a uma correcta e verídica aferição dos resultados» (ME / DGIDC, 2010), sendo cada «item ou conjunto de itens [...] codificado de acordo com vários níveis de resposta» (ME / DGIDC, 2010). Desde 2006/2007, os resultados destas provas, sendo expressos em categorias ordenadas (A, B, C, D, E), são divulgados através de uma escala ordinal ( $A > B > C > D > E$ ), e não de uma escala de intervalos.

As Provas de Aferição inscrevem-se no conjunto dos testes standardizados, uma vez que incluem procedimentos uniformes e consistentes, para a administração, avaliação e interpretação de resultados (Moore, 1983), o que implica a presença de um conjunto de procedimentos controlados. As Provas de Aferição podem ser consideradas como instrumentos de avaliação de referência criterial (Valadares e Graça, 1999: 87), pois cada aluno é avaliado por si, independentemente dos outros alunos.

Tendo por base a avaliação da competência «funcionamento da língua<sup>1</sup>» nas provas de Língua Portuguesa, este estudo longitudinal pretende responder às questões: que conteúdos gramaticais são tratados nas Provas de Aferição? Que conteúdos gramaticais são mais contemplados nas Provas de Aferição? Será que cada uma das provas de Língua Portuguesa para o 4.º ano de escolaridade é equivalente à do ano anterior, logo, passível de comparação? Para tal, importa clarificar alguns conceitos, nomeadamente que competências gramaticais os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico têm de ter desenvolvidas no final de ciclo, que tipo de questões são formuladas nas Provas de Aferição, que conteúdos gramaticais são abordados nas referidas provas, em que conteúdo gramatical os alunos tiveram mais dificuldade em acompanhar ao longo do ano e que importância os alunos atribuem à realização das provas de Aferição.

Assim, o capítulo 1 é destinado às Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico e destina-se a explicar o currículo, ao nível das competências/objectivos, bem como das orientações sobre os conteúdos programáticos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, restringindo este estudo à Língua Portuguesa e, mais precisamente, ao conhecimento explícito da língua ou funcionamento da língua, para se conhecer quais as competências que os alunos devem ter adquirido no final de ciclo.

No capítulo 2, procedo à análise das Provas de Aferição<sup>2</sup> aplicadas entre os anos 2005 e 2010, ao nível do tipo de questões (o GAVE utiliza a terminologia de item) apresentadas e seus contextos. Analiso, ainda, os conteúdos gramaticais que foram contemplados, quais foram os mais comuns e como esses conteúdos se articulam com o programa em vigor. Termina com a evolução dos

---

<sup>1</sup> «Os textos normativos em vigor referem uma competência curricular a desenvolver, denominada, no Currículo Nacional do Ensino Básico, “conhecimento explícito” e, nos programas, “funcionamento da língua”. O termo “gramática” não é utilizado. Contudo, é evidente para qualquer professor que estes termos estão de algum modo relacionados com o conceito de gramática». (Duarte, 2008: 17).

<sup>2</sup> Por uma questão de funcionalidade são colocadas em anexo as Provas de Aferição de Língua Portuguesa de 2005 a 2010, nomeadamente o texto e o funcionamento da língua, por apenas ser sobre estes documentos que este trabalho diz respeito.

resultados das Provas de Aferição dos alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre no último triénio, dando mais ênfase aos resultados de 2010. Isto porque, pela primeira vez, no ano de 2010, as classificações das provas distinguiram as competências da Leitura, Funcionamento da Língua e Escrita, individualmente, atribuindo a cada uma delas as categorias ordenadas de A > B > C > D > E, sendo a nota final a média destes três parâmetros, de acordo com o peso atribuído a cada competência. De seguida, comparo os resultados das Provas de Aferição na competência de funcionamento da língua com as dificuldades referidas pelos alunos deste Agrupamento, nesta mesma área. Esta comparação é possível graças à recolha feita através de questionários passados a 77 alunos do 4º ano, dos 78 alunos que constituíam a população escolar que no ano 2009/2010 frequentou o 4º ano nas 9 escolas<sup>3</sup> do primeiro ciclo que fazem parte do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre. Termina este estudo com as conclusões a que cheguei.

Refiro, ainda, que foi escolhido o Agrupamento de Escolas de S. Silvestre por ser o Agrupamento onde lecciono há dez anos e, por isso, conhecer muito bem a sua realidade.

---

<sup>3</sup> Nomeadamente as escolas do 1º CEB: Antuzede, Ardazubre, Bairro Azul, Cidreira, S. João do Campo, S. Martinho de Árvore, S. Silvestre nº 1, Vera Cruz e Vila Verde.



## **CAPÍTULO 1**

### **Orientações Curriculares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico**

---

O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

(Zabalza, 1992)

O ensino é a actividade intencional e estruturada de um professor no seio do processo formativo, com vista à consecução de determinados objectivos pedagógicos.

(Carlos Januário, 1996)

Este capítulo destina-se a explicar o currículo, ao nível das competências/objectivos, bem como das orientações sobre os conteúdos programáticos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, restringindo este estudo à Língua Portuguesa e, mais precisamente, ao conhecimento explícito da língua.

#### **1.1. O Currículo no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O currículo diz respeito ao conjunto das aprendizagens que os alunos realizam, ao modo como estão organizadas, ao lugar que ocupam e ao papel que desempenham no percurso escolar ao longo do ensino básico. Neste sentido, o currículo não se identifica com uma lista de disciplinas ou com um plano de estudos para cada ciclo ou ano de escolaridade, nem o currículo de cada

disciplina se reduz a uma lista de conteúdos e métodos a ensinar dentro das aulas que lhe são especificamente destinadas.

Como se sabe, o termo currículo refere-se a diferentes realidades, consoante o nível em que nos colocamos. Com efeito, num primeiro nível, este termo é identificado como um conjunto de orientações estabelecidas pela tutela mas, num outro nível, está associado ao modo como o professor orienta e organiza efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e às tarefas que propõe aos seus alunos, em termos de planificação.

Assim, a reorganização curricular orienta-se pelos objectivos que a Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece para o Ensino Básico (Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto). Do ponto de vista dos dispositivos legais, tomaram-se como ponto de partida aqueles que têm enquadrado a organização curricular e a avaliação no ensino básico – nomeadamente, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto e o Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de Junho, alterado pelo Despacho Normativo n.º 644-A/94, de 15 de Setembro.

No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, realizou um trabalho de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico. O grande objectivo desta reflexão teve como ponto de partida assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que não só lhes garantisse o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, mas que promovesse também a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social, como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro:

A Reforma Educativa não se pode realizar sem a reorganização da Administração Educacional, visando inverter a tradição de uma gestão demasiado centralizada e transferindo poderes de decisão para os Planos Regional e Local (...), a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da Escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere.

Isto quer dizer que, a partir dos documentos oriundos da Tutela (currículo e conteúdos programáticos), transfere-se para as Escolas, através da autonomia, a decisão de flexibilizar os conteúdos programáticos, durante o ano e o ciclo de ensino, consoante as características de cada Escola. Pode-se ou não seguir uma ordem rígida que seja impeditiva de alcançar maior sucesso escolar nos alunos.

Nota-se, no entanto, uma certa aversão a esta flexibilização do currículo, tendo os professores ainda a tendência de seguir religiosamente a ordem pela qual vêm apresentados no documento Educacional. Acresce o trabalho colaborativo entre os colegas professores, ao nível das reuniões de coordenação de ano, responsáveis pela planificação a longo e a médio prazo. Será neste espaço de trabalho que a referida flexibilização deverá ser logo ponderada e considerada nos planos para a Escola. Deixa-se mesmo assim alguma margem de flexibilização dos conteúdos considerados nos planos a curto prazo, decididos pelo professor titular de turma, pois é ele que trabalha aquele grupo com determinadas características que só ele consegue diagnosticar.

Durante estes últimos anos foram realizados vários estudos ao currículo. Na sequência desse trabalho, e num processo ainda em desenvolvimento, foram sendo divulgadas brochuras contendo propostas de formulação das aprendizagens e competências essenciais a desenvolver nos vários ciclos do ensino básico, tanto de natureza transversal, como relativas às diversas áreas e disciplinas do currículo. O objectivo primordial destas propostas de formulação visa romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.

## **1.2. Práticas de gestão curricular**

Qualquer que sejam os níveis que considerarmos, o currículo não deve, porém, ser concebido nem interpretado como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, como algo que, supostamente, seria concretizado de maneira uniforme, pois o que sabemos não corresponde à realidade que é múltipla e diversa. Naturalmente, o currículo nacional deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. No entanto, deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas. Por outras palavras, a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região.

Nesta linha, a noção tradicional de desenvolvimento curricular precisou de ser questionada. De acordo com uma lógica rígida e centralista, o desenvolvimento curricular passou essencialmente por mudanças nos planos de estudos e pela elaboração periódica de novos programas, numa tentativa de se criarem orientações precisas, suposta e desejavelmente "à prova de professor". Porém, segundo uma visão mais abrangente e aberta, o desenvolvimento curricular é sobretudo um processo gradual e contínuo, envolvendo observação, reflexão e ajustamento das orientações e das práticas pedagógicas.

Em Portugal, especificamente no Ensino Básico, devemos incluir nesse quadro:

- A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto), que estabelece os princípios gerais que o devem nortear;

- O Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro, que sistematiza e regulariza, entre outros aspectos, os pressupostos da organização e gestão curricular para o Ensino Básico, bem como o processo de desenvolvimento do mesmo, e a avaliação das aprendizagens;
- O Currículo Nacional do Ensino Básico, publicado em 2001, que determinou o conjunto de competências gerais, transversais e específicas que os alunos devem adquirir em cada área curricular, bem como as competências que devem demonstrar à saída de cada ciclo;
- O Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, que aprovou os desenhos curriculares dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, os quais integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2º e 3º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas;
- A Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004) que integra os objectivos e conteúdos a serem leccionados em cada ano de escolaridade.

Os objectivos enunciados devem entender-se como objectivos de desenvolvimento, isto é, como metas a prosseguir gradualmente ao longo de toda a escolaridade básica. Assim, apesar da divisão do Ensino Básico em três ciclos, não foram definidos objectivos específicos para cada um deles, a fim de evitar a compartimentação e rupturas indevidas na sequência do processo formativo, que se pretende integrador e em constante articulação.

Reconhecendo, porém, como obviamente se impõe, a existência de distintas etapas psicopedagógicas, correspondentes a cada um dos ciclos, haverá que adequar o nível de prossecução dos objectivos aos estádios de desenvolvimento dos alunos, característicos das diferentes fases. Esta preocupação esteve presente na concepção dos planos de estudo de cada disciplina ou área disciplinar, onde já se tornou possível, por se tratar de campos de ensino-aprendizagem delimitados, definir objectivos específicos segundo três níveis articulados de progressão, sem perder de vista a linha de continuidade que conduz às metas finais.

A consecução destes objectivos deve subordinar-se ao desenvolvimento das competências essenciais, gerais e específicas definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Mais concretamente ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), a tutela estabeleceu um quadro de competências por áreas disciplinares e transversais, que são ponto de referência, para os docentes deste ciclo, tendo em conta a gestão flexível do currículo.

### **1.3. Plano Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico ordenado pela tutela**

De acordo com a tutela, estabeleceram-se as áreas curriculares e não curriculares para o 1.º CEB, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro<sup>4</sup>, que passo a apresentar, na seguinte tabela.

**Tabela 1** - Componentes do Currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (25 horas)

Áreas curriculares disciplinares (frequência obrigatória)	Áreas curriculares não disciplinares
Língua Portuguesa	Área de projecto
Matemática	Estudo Acompanhado
Estudo do Meio	Formação cívica
Expressões: Artísticas, Físico-Motoras, Formação Pessoal e Social	Educação Moral e Religiosa (área curricular disciplinar de frequência facultativa)

O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, define os tempos mínimos semanais para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, tendo em vista

---

<sup>4</sup> O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, foi actualmente alterado pelo Decreto-Lei n.º 18/2011, de 2 de Fevereiro, procedendo: *a*) à flexibilização da organização dos tempos lectivos dos 2.º e 3.º ciclos; *b*) à eliminação da área de projecto do elenco das áreas curriculares não disciplinares; *c*) à reorganização dos desenhos curriculares dos 2.º e 3.º ciclos, entrando em vigor já no próximo ano lectivo 2011/2012.

o reforço dos saberes básicos e o desenvolvimento das competências essenciais nos primeiros anos de escolaridade.

Apresento, assim, uma tabela da carga horária das várias áreas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, segundo o Ministério da Educação.

**Tabela 2**- Distribuição semanal dos tempos lectivos

Distribuição semanal dos tempos lectivos (em horas)	
Língua Portuguesa	8h (1 hora diária de leitura)
Matemática	7h
Estudo do Meio	5h (metade de ensino experimental das Ciências)
Área das expressões e restantes áreas curriculares	5h

A materialização destas orientações resulta num quadro de matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, oriundo das intenções da tutela, que estabelece um plano obrigatório de cumprimento das regras que nela constam, deixando ao critério dos Agrupamentos de Escolas/Escola a sua concretização dentro dos tempos lectivos do dia, podendo estes serem articulados em termos de consecução horária, mas sempre obedecendo ao plano vigente.

Verifica-se que foram distribuídas 8 horas semanais a Língua Portuguesa sendo que uma hora/dia é destinada a actividade de Leitura, perfazendo um total de 5 horas semanais. Conclui-se que as restantes 3 horas serão aplicadas a outras actividades, incluindo o ensino formal da gramática.

#### **1.4. Orientações curriculares e programáticas de Língua Portuguesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Em primeiro lugar apresentarei os três grandes objectivos gerais que o Ensino Básico prossegue, seguidos das competências de Língua Portuguesa do

1.º Ciclo do Ensino Básico e as orientações curriculares e programáticas deste mesmo nível de ensino, no que concerne ao conhecimento explícito da língua ou funcionamento da língua.

Como o trabalho incide sobre o funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua, iniciei aqui um afunilamento a esta área, no que diz respeito aos conteúdos programáticos e competências, tendo como ponto de referência o Currículo Nacional.

É de salientar que o trabalho incide nas orientações curriculares e programáticas referentes ao ano de 2004, pois os conteúdos em estudo estão de acordo com estas orientações.

Começo por apresentar, de acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004), os três grandes objectivos gerais que o Ensino Básico prossegue:

1. Criar as condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, mediante a descoberta progressiva de interesses, aptidões e capacidades que proporcionem uma formação pessoal, na sua dupla dimensão individual e social

2. Proporcionar a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes.

3. Desenvolver valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática.

Cada um destes objectivos gerais pode ser desagregado em objectivos específicos. A dimensão das aquisições básicas e intelectuais fundamentais constitui o suporte de um saber estruturado em domínios diversificados e implica, de entre outros:

- Promover:

- o domínio progressivo dos meios de expressão e de comunicação verbais e não verbais;



- a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita;
- o conhecimento dos valores característicos da língua, história e cultura portuguesas;
- o reconhecimento de que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal.

É precisamente sobre promover a compreensão da estrutura e do funcionamento básico da língua portuguesa em situações de comunicação oral e escrita que o meu trabalho de investigação vai recair. Assim, apresento, de seguida, o quadro de competências específicas do 1º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da Língua Portuguesa.

No que concerne à área da Língua Portuguesa, são estabelecidos cinco blocos de conteúdos, designadamente a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a expressão escrita e o conhecimento explícito, conforme a tabela seguinte (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001).

**Tabela 3 - Competências Específicas do 1º CEB – Língua Portuguesa**

<b>Compreensão oral</b>	<b>Expressão oral</b>	<b>Leitura</b>	<b>Expressão Escrita</b>	<b>Conhecimento explícito</b>
Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português.	Alargamento da expressão oral em Português padrão.	Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.	Domínio de técnicas instrumentais da escrita.	Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.
Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português.	Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo.	Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para aprender o significado global de um texto curto.	Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos.	Capacidade de utilizar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.
Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais	Conhecimento do vocabulário diversificado e de	Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de	Conhecimento de técnicas	Conhecimento de paradigmas flexionais

de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.	estruturas sintácticas de complexidade crescente.	cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.	básicas de organização textual.	e de regras gramaticais básicas.
---	---	--	---------------------------------	----------------------------------

Passo, agora, a sistematizar as Orientações Curriculares e Programáticas, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao nível da área de Língua Portuguesa no que respeita ao bloco 3 – funcionamento da língua – segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico, 1º CEB, (2004: 156):

No 1º Ciclo do Ensino Básico, o Módulo Funcionamento da Língua — Análise e Reflexão deve ser entendido como um instrumento de descoberta e de desenvolvimento das possibilidades de uso da Língua e de aprendizagem da Escrita e da Leitura.

Aponta, assim, para um percurso integrado de Comunicação Oral, de Comunicação Escrita e de Reflexão sobre a Língua.

Tal pressupõe que os alunos experimentem, explorem, funcional e ludicamente, várias formas diferentes de dizer as mesmas coisas, se sirvam dos seus erros e inadequações para descobrir regularidades e irregularidades da Língua.

A multiplicidade de práticas de análise e de reflexão sobre as falas e sobre a escrita que vão construindo, em interacção com a leitura, permitirá um progressivo domínio da estrutura da Língua.

Não se espera que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado.

A consolidação desse trabalho de memorização será realizada ao longo do 2.º ciclo do ensino Básico.

No final do quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, em relação ao funcionamento da Língua, os alunos devem, segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004: 158-159):

## Quadro 1- Competências

### **BLOCO 3 — FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA, ANÁLISE E REFLEXÃO**

*1. Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da Língua a partir de situações de uso:*

- Distinguir sons vocálicos e consonânticos.
- Combinar, ludicamente, diferentes sons da língua.
- Comparar onomatopeias com sons que imitam ou sugerem.
- Inventar onomatopeias.
- Nomear, por ordem, as letras do alfabeto.
- Decompor palavras em sílabas.
- Distinguir sílaba tónica e sílaba átona.
- Estabelecer a diferença entre acento gráfico e acento fónico.
- Exercitar o uso de sinais gráficos de acentuação (acento agudo, acento grave, acento circunflexo, til).
- Estabelecer relações de significado entre palavras (sinonímia, antonímia).
- Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados).
- Distinguir diferentes tipos de texto (prosa, poesia, banda desenhada, texto oral).
- Explorar diferenças semânticas e estéticas resultantes da mobilidade de elementos da frase.
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula apenas na enumeração, travessão, dois pontos (no decurso do aperfeiçoamento do texto e em momentos de trabalho individual, ficheiros autocorrectivos e outros).
- Transformar frases (afirmativa-negativa e interrogativa directa).
- Identificar determinantes artigos definidos e indefinidos.
- Identificar nomes.
- Distinguir nomes próprios, comuns e colectivos.
- Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto.
- Verificar a regra geral e as excepções mais frequentes do género e do número.
- Identificar adjectivos.
- Substituir adjectivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto.
- Seleccionar e comparar adjectivos que, num determinado contexto, qualifiquem um animal, uma pessoa, uma situação.
- Aplicar os diferentes graus do adjectivo estabelecendo comparações, diversificando a superlativização.
- Identificar numerais cardinais e ordinais.
- Distinguir, em frases, os elementos fundamentais (por expansão e por redução).
- Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase.
- Substituir elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos.
- Aplicar palavras de articulação entre frases.

- Aplicar os pronomes pessoais ligados às pessoas do discurso.
- Identificar verbos.
- Aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro, Pretérito Perfeito, Pretérito Imperfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter).

É sobre estes conteúdos, a forma e contexto em que eles são abordados nas Provas de Aferição, que recai o meu trabalho de investigação.

Contudo, é de referir que a partir do ano lectivo 2011/2012 vai entrar em vigor nas escolas do Ensino Básico os novos Programas do Ensino do Português para o Ensino Básico que estimula uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais. Nestes Programas entende-se por conhecimento explícito da língua a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro. O conhecimento explícito da língua assenta, pois, na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.

## **CAPÍTULO 2**

### **O Funcionamento da Língua nas Provas de Aferição**

---

O desenvolvimento de uma cultura de sucesso escolar pressupõe o estabelecimento de um sistema de avaliação de desempenho capaz de gerar indicadores que permitam verificar, simultaneamente, a qualidade das aprendizagens, a adequação dos programas e a conformidade das práticas lectivas e pedagógicas, evidenciando os aspectos a alterar para a obtenção de melhorias significativas nos resultados dos alunos... (Despacho n.º 2351/2007)

As Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico visam avaliar o modo como os objectivos e as competências essenciais de cada ciclo estão a ser alcançados pelo sistema de ensino. (GAVE, 2010)

Neste capítulo, procedo à análise das Provas de Aferição (anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6) aplicadas entre os anos 2005, último ano por amostragem, e 2010, ao nível do tipo de questões apresentadas e seus contextos. Mostrarei os conteúdos gramaticais que foram contemplados e quais foram os mais comuns. Veremos como esses conteúdos se articulam com o Programa actualmente em vigor, terminando com a evolução dos resultados das Provas de Aferição dos alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre, dando mais ênfase aos resultados de 2010.

## 2.1. Características da Prova de Aferição de Língua Portuguesa

As Provas de Aferição de Língua Portuguesa do 1º CEB são aplicadas a todos os alunos matriculados no quarto ano de escolaridade, de acordo com o Despacho n.º 2351/2007, de 14 de Fevereiro, Série II, e são um instrumento de avaliação que permite recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas.

A prova, enquanto instrumento de avaliação de aferição, tem por referência as competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa apresentadas no documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* bem como no Programa em vigor desde 1991.

A prova centra-se, assim, em três competências: compreensão da leitura, funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua e expressão escrita.

No que se refere à compreensão da leitura, as questões apresentadas visam desencadear respostas indicadoras do desempenho dos alunos, a diferentes níveis: (i) detecção/reutilização da informação veiculada pelo texto; (ii) descoberta de sentidos implícitos; (iii) explicitação de relações representadas no texto; (iv) apropriação do sentido global do texto.

Em relação ao funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua, as questões incidem na identificação e utilização de estruturas gramaticais, bem como em dimensões funcionais do seu uso.

A prova é constituída por duas partes, sendo que a primeira parte inclui 2 ou 3 textos de diferente tipo e de extensão variável; 9 a 12 itens que avaliam a compreensão da leitura dos textos apresentados; 1 item de composição curta orientada; 6 ou 8 itens sobre aspectos da estrutura e do funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua.

Neste estudo, centro a minha atenção apenas na primeira parte da prova, isto é, pretendo apenas saber de que forma as competências essenciais de funcionamento da língua /conhecimento explícito da língua foram testadas.

Utilizo a nomenclatura funcionamento da língua /conhecimento explícito da língua pois os textos normativos em vigor referem uma competência curricular a desenvolver, denominada, no Currículo Nacional do Ensino Básico e nas normas do GAVE, por “conhecimento explícito” e, nos programas e Provas de Aferição, por “funcionamento da língua”.

## 2.2. Tipo de questões

Os objectivos da aprendizagem são os elementos norteadores para a elaboração das provas. A avaliação pode ser um efectivo instrumento para a verificação do desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

De acordo com Albers & Bolton (1995), citados por Stanke e Silva (2008: 477), a prova é uma avaliação formal, padronizada e orientada por critérios oficiais, com o objectivo de verificar o nível de proficiência de um único aprendiz, independentemente do grupo ao qual pertence, do material didáctico utilizado e da abordagem ou metodologia seguida.

Albers & Bolton (1995), citados por Stanke e Silva (2008: 486), apresentam também uma tipologia de questões baseada no critério denominado *grau de abertura*: questões abertas, questões semi-abertas e questões fechadas.

De acordo com o critério do grau de abertura, as questões abertas são aquelas nas quais respostas livres e formulações do próprio aprendiz são possíveis. As questões semi-abertas permitem também respostas formuladas pelo próprio aprendiz, porém dentro de um contexto delimitado e explicitado na questão. As questões fechadas permitem que o aprendiz escolha uma alternativa correcta dentre as diversas apresentadas. As questões abertas podem ser do tipo respostas a perguntas, redacções e expressão oral. As questões semi-abertas são aquelas referentes ao preenchimento de lacunas em frases isoladas ou em textos. As questões fechadas são as de múltipla-escolha e correlação de colunas.

As questões abertas servem o objectivo de avaliar as habilidades de compreensão oral e escrita, já que requerem formulações livres do próprio aprendiz (Albers & Bolton, 1995, citados por Stanke e Silva, 2008: 491). As questões semi-abertas têm o objectivo principal de avaliar as competências gramaticais e lexicais, bem como a habilidade de compreensão escrita, através de questões de preenchimento de lacunas. As questões fechadas podem ser utilizadas para a avaliação tanto das quatro habilidades comunicativas, como também das competências isoladas e requerem do aprendiz o reconhecimento da resposta correcta.

Pode-se, assim, concluir que as questões abertas, que requerem formulações do próprio aprendiz, são mais adequadas à avaliação da expressão escrita e oral; as questões semi-abertas auxiliam principalmente na avaliação das competências gramaticais e lexicais e as questões fechadas podem ser utilizadas para a avaliação de todas as habilidades comunicativas e competências e proporcionam uma correcção objectiva.

O GAVE refere-se às questões como itens e foram apresentados os seguintes tipos de itens, numa formação promovida por este gabinete:

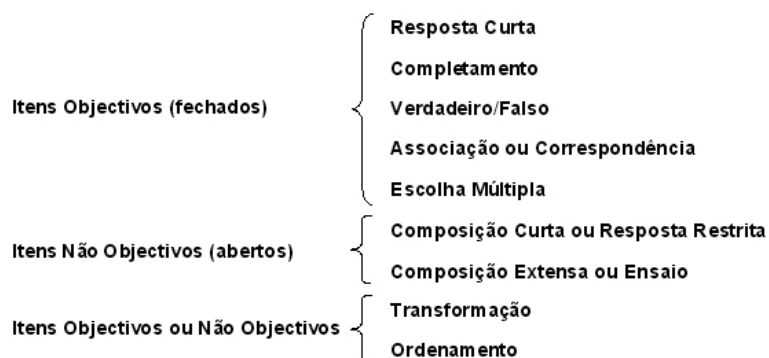


Figura 1 –Tipos de itens. In «Avaliação das Aprendizagens» – Formação GAVE 2009

Neste trabalho é adoptada a nomenclatura do GAVE para o tipo de itens e assim, baseando-me em formação tida na área, promovida pelo GAVE, podem caracterizar-se:



- Itens objectivos: Os *itens de resposta curta* têm por base uma pergunta simples, à qual o aluno deve responder de forma breve e sem ambiguidade. Estes itens, tal como os de *completamento*, permitem avaliar definições de conceitos e termos, factos específicos, datas, princípios, procedimentos, etc., enquanto os itens *Verdadeiro/Falso* possibilitam a avaliação de conhecimentos factuais. Os *itens de associação* são indicados para medir relações entre factos, acontecimentos, ideias, etc., sendo os *itens de escolha múltipla* os que nos permitem avaliar objectivos dos mais variados níveis de complexidade; contudo, este tipo de itens não permite avaliar todos os objectivos.

- Itens não objectivos: Os *itens de composição* podem ser de dois tipos, dependendo da liberdade que os alunos têm para construir a resposta. Assim, nos *itens de composição curta* ou de *resposta restrita*, o conteúdo da resposta encontra-se bem demarcado, ou por limitações à forma da resposta, ou pela extensão do assunto da questão; enquanto que os *itens de composição extensa* ou de *ensaio* requerem um «modelo de resposta», uma vez que envolvem «altas capacidades cognitivas para serem bem respondidos» (Valadares e Graça, 1999: 87).

- Itens objectivos ou não objectivos: os *itens de transformação* como a transformação do material apresentado, podendo haver condicionamentos à realização da tarefa. No que respeita aos *itens de ordenamento*, eles são considerados como um(uns) conjunto(s) de elemento(s) que devem ser organizados mediante uma ordem bem definida. Concordante com o tipo de itens (não objectivos), poderá haver escolha pessoal na tarefa.

Zabalza (1992) aponta ainda três critérios a considerar aquando da formulação dos itens: a) *representatividade* – as questões devem ser representativas do assunto/conteúdo que se pretende avaliar; b) *significação* – as questões devem verificar se o aluno domina o que é considerado importante acerca do assunto/conteúdo em exame; c) *diferenciação cognitiva* – este critério reporta-se às operações mentais que se pretendem activar; assim, colocam-se questões que activam a memória e o reconhecimento, a interpretação/

compreensão, a aplicação, a análise, a síntese e a avaliação, acrescentando ainda Valadares e Graça (1999: 88) a importância da *validade do conteúdo*.

### 2.2.1. Análise das Provas de Aferição – tipo de itens

Em relação ao conhecimento explícito da língua, as questões incidem na identificação e utilização de estruturas gramaticais, bem como em dimensões funcionais do seu uso.

Os tipos de itens são, na sua maioria, constantes, ao longo dos anos. As provas aferidas recorrem, essencialmente, a itens *objectivos*, logo fechados, predominando as questões de resposta curta, complemento e de associação ou correspondência (tabela 4).

Constata-se ainda que no último triénio diminuiu o número total de questões para avaliar a competência do conhecimento explícito da língua.

**Tabela 4 – Distribuição dos itens objectivos (fechados)**

Prova de Aferição	Tipologia de itens					Total
	Resposta curta	Complemento	Verdadeiro/Falso	Associação/Correspondência	Escolha Múltipla	
2005	4	2		1		7
2006	3	2		1	1	7
2007	2	3		3		8
2008	2	3		1		6
2009	2	2		2		6
2010	3	1		1	1	6

### 2.2.2 Critérios de classificação

A classificação das provas é feita por «equipas específicas de classificadores sob a responsabilidade de um supervisor» (ME / DGIDC, 2004), sendo este último acompanhado pelo GAVE. O GAVE coloca as orientações de

correção num documento público intitulado “Critérios de classificação”. Para além deste documento, são realizadas reuniões com os classificadores nas várias unidades de aferição.

Segundo os critérios de classificação, todas as respostas são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho. O professor classificador apenas pode atribuir os códigos estabelecidos para a classificação de cada resposta e apresentados no documento «Objectivos dos Itens e Critérios Específicos de Classificação». A codificação das respostas não corresponde a qualquer hierarquia. Deve ser atribuído o código X sempre que o aluno não responda à questão. Tanto a ambiguidade como a ilegibilidade da resposta implicam a atribuição do código 0. Nos itens objectivos, será atribuído o código 0 às respostas em que o aluno assinale ou registe mais opções do que as pedidas, ainda que algumas possam estar correctas. Deve ser atribuído o código Z às respostas que, não requerendo transcrição, apresentem uma cópia integral do texto da prova e/ou do enunciado da questão. Deve ser considerada, para efeito de atribuição de código, a resposta em que o aluno, embora não respeitando a instrução dada, registe a resposta correcta de forma inequívoca, através de outro processo.

As respostas aos itens da primeira parte, onde se integra a competência do conhecimento explícito da língua, são classificadas através de códigos que correspondem a níveis diferenciados de desempenho. A codificação atribuída, nas provas em análise, varia de item para item, expressando-se em níveis de 0 a 4:

- ex. 2 – *Item 13 (2007, 2008, 2010) (conhecimento explícito da língua)* – códigos 0, 1 e 2;
- ex. 3 – *Item 15.2 (2006) (conhecimento explícito da língua)* – códigos 0, 1, 2, 3 e 4;

Assim, ao nível de desempenho mais elevado de cada item corresponde a resposta correcta, enquanto que ao código 0 (*zero*) correspondem as situações em que o aluno apresenta uma resposta incorrecta, ambígua e/ou ilegível ou,

ainda, nos itens de escolha múltipla, em que o aluno, para além da resposta correcta, assinala outras opções. Aos códigos intermédios de cada item (quando existem) correspondem respostas que se aproximam ou afastam da resposta correcta. A não resposta por parte do aluno corresponde à atribuição do código **X**, representado nos gráficos dos resultados por NR (Não Respondeu).

A distribuição dos resultados de cada item é apresentada por níveis de desempenho, correspondentes aos códigos «NR (Não Respondeu), 0, 1, 2, 3 e 4», daí que a leitura de cada competência em presença se efectue a partir dos parâmetros que integram a sua operacionalização, bem como da prova e dos respectivos critérios de classificação.

Os critérios de classificação são vinculativos. Mesmo que o classificador deles discorde, têm de ser rigorosamente respeitados na classificação das provas de modo a que seja garantida a máxima fiabilidade.

Como recomendação aos professores classificadores durante a classificação das provas, temos: as provas devem ser classificadas item a item; os critérios devem estar sempre presentes durante a classificação; um item deve ser corrigido do princípio ao fim, sem pausas pelo meio; não ultrapassar as 3h por sessão de correcção e nunca mais de duas sessões por dia; não fazer intervalos muito grandes entre as sessões.

Os classificadores não podem registar rigorosamente nada nas provas (não corrigir, não escrever, não apagar, etc.) e as classificações são lançadas na grelha programada, que se encontra na página do GAVE, devendo esta ser posteriormente impressa (anexo 7).

O peso atribuído a cada item não é do conhecimento público, nem dos classificadores/supervisores, ficando estes sem saber a classificação final das provas.

### 2.3. Conteúdos gramaticais abordados nas provas de aferição de Língua Portuguesa no período compreendido entre 2005-2010

Para este estudo foram analisadas todas as provas de aferição de Língua Portuguesa do 1º CEB que decorreram no período entre 2005 e 2010 (anexos 1, 2, 3, 4, 5 e 6)<sup>5</sup> no que concerne a conteúdos gramaticais abordados no domínio de funcionamento da Língua.

Da análise efectuada, verifica-se que foram abordados os seguintes conteúdos gramaticais (tabela 5):

**Tabela 5 – Conteúdos abordados nas Provas de Aferição 2005-2010**

Conteúdos		Ano					
		2005	2006	2007	2008	2009	2010
Ordenar alfabeticamente um conjunto de palavras			x	x			
Sinais de pontuação	Função	x					
	Vírgula em enumeração				x		
	Regras					x	
Divisão silábica - translineação <sup>6</sup>		x					
Família de palavras				x		x	
Formação de palavras	Por sufixação				x		
	Por prefixação			x			
Sinónimos							x
Antónimos		x	x	x			
Diferentes significados de uma mesma palavra				x	x	x	x
Acentuação	Palavras graves						x
Palavras de ligação, articulação, entre frases						x	x
Correcção ortográfica	-ss, -s, -c, -ç	x					
	-am, -ão		x				
	[poço, posso] [voz, vós] [queria, cria]				x		
	[pode-se, pudesse] [esconde-se, escondesse]			x			
Pronomes	Pessoal			x			
Nomes	Identificação						x
	Género, número e grau		x				
Adjectivos	Identificação				x		x

<sup>5</sup> Em anexo encontra-se apenas o texto e as páginas do funcionamento da língua das Provas de Aferição em estudo.

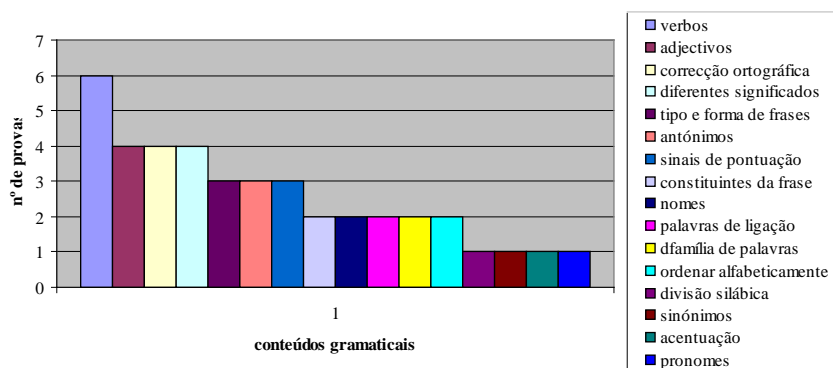
<sup>6</sup> Questão número 15 da Prova de Aferição de 2005, no qual o enunciado pedia para separar as sílabas de algumas palavras, seguindo o exemplo (Quando → Quan – do); não indicava se era a divisão silábica (consciência fonológica) ou se era para efeitos de translineação. Contudo nos critérios de avaliação da referida prova indicava claramente que era a divisão silábica para efeitos de translineação. Há uma certa incoerência entre o enunciado do exercício e os critérios de avaliação.

		Grau de adjectivos	x	x				
Verbos	Identificação				x			x
	1ª, 2ª, 3ª conjugações	Presente				x		
		Preterito Imperfeito					x	
		Preterito Perfeito			x			
		Vários tempos	x	x				
Tipo e forma de frases	Declarativa		x					
	Transformar numa negativa		x					
	Declarativa, imperativa, interrogativa, exclamativa				x			
	Transformar numa interrogativa negativa			x				
Constituintes de uma frase		Função de sujeito e de predicado					x	x

Da análise da tabela 5 pode concluir-se que o conteúdo relevante, e a que foi dado grande importância, foi o verbo, tendo sido tratado nos seis anos de provas de aferição. Verifica-se, ainda, que só nos anos de 2009 e 2010 foi contemplada a análise sintáctica através da identificação dos constituintes da frase com função de sujeito e predicado e ainda a aplicação de palavras de ligação entre frases compostas. Constata-se, ainda, como conteúdos com menos grau de incidência e apenas tratados numa Prova de Aferição, a divisão silábica na prova de 2005, os pronomes (pessoal) na prova de 2007 e a sinonímia e acentuação na prova de 2010.

No gráfico 1 pode-se ver em quantas provas os conteúdos gramaticais abordados foram comuns:

**Gráfico 1** – Conteúdos gramaticais contemplados nas Provas de Aferição



Como o verbo foi o conteúdo comum às seis provas e analisando os diferentes exercícios, podemos verificar que há exercícios desde a identificação do verbo numa frase à flexão de verbos da 1ª, 2ª e 3ª conjugações. Constatou-se, ainda, que foram contempladas todas as flexões do verbo estudadas no 1º Ciclo, nomeadamente o Presente, o Pretérito Perfeito, o Pretérito Imperfeito (embora este não venha referido no Programa) e o Futuro, do modo indicativo, como se pode ver na tabela 6.

**Tabela 6 - Verbo**

Ano	Identificação de verbo	Flexionar verbos na 1ª, 2ª e 3ª conjugações			
		Presente	Pretérito Perfeito	Pretérito Imperfeito	Futuro
2005			descer	estar, cair, ir, sair	
2006			aparecer, juntar-se, dizer, conseguir,	estar	ganhar
2007	sonhar, pesar assustar, invejar, falar		trazer, pedir, conseguir, arranjar, oferecer		
2008		pensar, organizar, escrever, ler, dividir, dar			
2009				parecer, haver, acabar, ter, mostrar, divertir	
2010	ir, levar				

Da análise da tabela 7, com grande número de incidência, pode ver-se que foram tratados o adjectivo, o conhecimento ortográfico e os diferentes significados de palavras polissémicas, em exercícios de quatro provas, das seis provas em estudo.

**Tabela 7** – Conteúdos gramaticais: adjectivos, ortografia e palavras polissémicas

Conteúdos	Ano					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Adjectivos	x	x		x		x
Conhecimento ortográfico	x	x	x	x		
Diferentes significados de uma mesma palavra			x	x	x	x

Assim, pode concluir-se que nos últimos quatro anos houve incidência em exercícios em que os alunos reconhecessem os diferentes significados de palavras polissémicas de acordo com o contexto frásico; os exercícios de conhecimento ortográfico foram contemplados nos primeiros quatro anos, não havendo qualquer abordagem a esse tipo de exercício nos últimos dois anos. Conclui-se, ainda, que o adjectivo é tratado em quatro provas ao longo dos seis anos de provas.

Na tabela 8 pode ver-se outros conteúdos que tiveram incidência em, pelo menos, cinquenta por cento das provas:

**Tabela 8** – Conteúdos gramaticais; sinais de pontuação, antónimos e tipo de frases

Conteúdos	Ano					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Sinais de pontuação	x			x	x	
Antónimos	x	x	x			
Tipo e forma de frases	x	x	x			

Da análise desta tabela, pode-se concluir que quer os antónimos, quer a classificação de frases quanto ao tipo e forma, foram tratados nos primeiros três anos, não havendo qualquer abordagem nas provas que decorreram de 2008 a 2010 e que os sinais de pontuação foram contemplados em três provas ao longo dos seis anos de aplicação.

Como conteúdos gramaticais específicos a um ano só, temos a divisão silábica, a sinonímia, a classificação de palavras quanto à acentuação e os pronomes, como se pode verificar na tabela 9:



**Tabela 9** – Conteúdos gramaticais: divisão silábica, sinónimos, acentuação e pronomes

Conteúdos	Ano					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Divisão silábica	x					
Sinónimos						x
Acentuação						x
Pronome Pessoal			x			

De seguida, tratarei de forma mais pormenorizada os conteúdos gramaticais abordados em 100% das provas e os abordados em, pelo menos, 66% das provas.

### 2.3.1. O verbo

Quanto à identificação do verbo nas Provas de Aferição de 2007 e 2010, podemos ver que os enunciados dos exercícios diferem em grau de dificuldade, sendo que, na Prova de Aferição de 2007 (anexo 3), exemplo 1, os alunos tinham apenas que escrever o verbo, sempre da 1ª conjugação, que pertencesse à família de palavras de nomes dados, partindo de um exemplo:

#### Exemplo 1 – 2007

14. Segue o exemplo e completa o quadro. Escreve o <b>verbo</b> que pertence à família de palavras de cada um dos nomes.	
NOME	VERBO
<i>sonho</i>	<i>sonhar</i>
peso	
susto	
inveja	
fala	

Já no que respeita ao exercício da Prova de Aferição de 2010 (anexo 6), exemplo 2, os alunos tinham que identificar o verbo, transcrevendo de uma frase duas palavras para cada uma das classes indicadas, entre as quais o verbo.

Este exercício tem um grau de dificuldade muito superior ao anterior e não apresenta qualquer exemplo:

**Exemplo 2 - 2010**

13. Lê a frase.		
O Homem ia muito pesado, porque levou para a Lua o seu fato espacial, oxigénio e outro equipamento.		
Preenche os quadros, transcrevendo da frase duas palavras para cada uma das classes indicadas.		
<b>Nomes</b> _____ _____	<b>Verbos</b> _____ _____	<b>Adjectivos</b> _____ _____

Contudo, nos critérios de classificação, foi atribuído o mesmo código de ponderação, de 2, a ambos os exercícios.

Ao analisarmos os exercícios de flexão do verbo na 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> conjugações, das Provas de Aferição de 2005, 2006, 2008 e 2009, verifica-se que ocorrem em três tipos de exercício: ou partindo de um exemplo, ou indicando o tempo verbal a flexionar ou inferindo pelo tipo de discurso.

Assim, nos exercícios das Provas de Aferição de 2005 (anexo 1), exemplo 3 e de 2006 (anexo 2), exemplo 4, os alunos inferiam, pelo discurso, o tempo do verbo a flexionar. Em 2005 os tempos pedidos foram o Pretérito Perfeito e o Pretérito Imperfeito e, em 2006, o Pretérito Perfeito, o Pretérito Imperfeito e o Futuro<sup>7</sup>. Vejamos, pois, os exercícios em questão:

---

<sup>7</sup> Aqui o tempo do verbo a flexionar não é claro, pois como acção futura, pode empregar-se tanto o futuro como o Presente uma vez que: “O emprego comedido do presente para designar uma acção futura pode ser um meio expressivo de valioso efeito para emprestar a certeza da actualidade a um facto por ocorrer” (Cunha e Cintra, 1992: 449). Apesar de ser uma acção futura, nos critérios de avaliação avaliava-se apenas o emprego do presente, não considerando a hipótese do emprego do futuro.

**Exemplo 3 – 2005**

18. Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses.

Nesse dia, as pessoas não \_\_\_\_\_  
(*estar*) satisfeitas, porque a noite nunca mais  
\_\_\_\_\_ (*cair*).

Quando, finalmente, a noite \_\_\_\_\_ (*descer*)  
sobre o mundo, alguns \_\_\_\_\_ (*ir*) descansar,  
enquanto outros \_\_\_\_\_ (*sair*) para passear ou  
trabalhar.

**Exemplo 4 – 2006**

18. Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses.

Nas últimas férias da Páscoa, a Mariana, o Pedro e eu  
\_\_\_\_\_ (*estar*) a jogar ao Loto Animais Bebés quando  
\_\_\_\_\_ (*aparecer*) o meu primo. Ele \_\_\_\_\_  
(*juntar-se*) a nós, mas não \_\_\_\_\_ (*conseguir*) ganhar  
nenhum jogo. Para ele não ficar desanimado, nós  
\_\_\_\_\_ (*dizer*):

- Deixa lá, para a próxima \_\_\_\_\_ (*ganhar*) tu!

No exercício da Prova de Aferição de 2007 (anexo 3), exemplo 5, estava indicado o tempo verbal, o Pretérito Perfeito, que os alunos tinham de flexionar:

**Exemplo 5 – 2007**

18. Preenche os espaços em branco com as formas do Pretérito Perfeito dos verbos indicados entre parênteses.

Na nossa escola, fizemos um cantinho dedicado ao teatro.

Cada um de nós (*trazer*) \_\_\_\_\_ alguma coisa. O João (*pedir*) \_\_\_\_\_ ao avô um chapéu antigo. A Maria (*conseguir*) \_\_\_\_\_ um vestido de noiva. A Sara e a Marta (*arranjar*) \_\_\_\_\_ várias malas e casacos das amigas da mãe. A professora (*oferecer*) \_\_\_\_\_ brincos, colares e pinturas.

Na biblioteca, escolhemos as peças que vamos representar. São sempre um sucesso.

Nos exercícios das Provas de Aferição de 2008 (anexo 4), exemplo 6, e 2009 (anexo 5), exemplo 7, os alunos flexionavam os verbos partindo de um exemplo, sendo que, em 2008, foi o tempo Presente e, em 2009, o Pretérito Imperfeito:

### Exemplo 6 - 2008

18. Tens aqui uma receita com as instruções que deves seguir para escreveres um bom texto.  
Lê a receita primeiro. Depois preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre

#### Receita

##### Para escrever um bom texto

Recorda os textos que conheces. Escolhe algumas ideias divertidas, mistura-as com muita imaginação e deixa-as de molho durante uns minutos...

(Pensar) \_\_\_\_\_ naquilo que vais escrever. (Organizar) \_\_\_\_\_ um plano para explicares tudo muito bem e evitares repetições.

(Escrever) \_\_\_\_\_ o texto na tua folha e (usar) \_\_\_\_\_ as palavras de que mais gostares.

À medida que o texto vai crescendo, (dividir) \_\_\_\_\_ as ideias em parágrafos.

Por fim, (dar) \_\_\_\_\_ um título ao teu texto e (ler) \_\_\_\_\_ tudo com muita atenção para veres se

**o texto ficou mesmo delicioso!**

### Exemplo 7 – 2009

18. Completa a descrição da gruta da tartaruga.

Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses. Segue o exemplo.

A gruta era tão agradável que a cegonha não queria sair dali. Por todo o lado, descobria novidades.

A areia do chão \_\_\_\_\_ (parecer) fofa e \_\_\_\_\_ (haver) conchas e búzios a enfeitar.

Os livros nunca mais \_\_\_\_\_ (acabar)! Uns \_\_\_\_\_ (ter) capa dura, outros não. Muitos deles \_\_\_\_\_ (mostrar) ilustrações engraçadas, que \_\_\_\_\_ (divertir) quem as lia!

Nos critérios de classificação foram atribuídos códigos de ponderação diferentes para os três tipos de exercício. Assim, para os exercícios de inferir a flexão dos verbos, Provas de Aferição de 2005 e 2006, foi atribuído o código 2; aos exercícios de flexão do verbo com a indicação do tempo a flexionar, Prova de Aferição de 2007, e partindo de um exemplo, Provas de Aferição de 2008 e 2009, foi atribuído o código 3.

Mas comparando o exercício de 2007, no qual os alunos tinham apenas que escrever o verbo, sempre da 1ª conjugação, que pertencesse à família de palavras de nomes dados, partindo de um exemplo e a que foi atribuído nos critérios de avaliação o código 2, com os exercícios de 2005 e 2006, em que os alunos tinham de flexionar o verbo (da 1ª, 2ª e 3ª conjugações) e a que também foi atribuído, nos critérios de avaliação, o código 2, é indiscutível que a

resolução dos segundos exercícios têm um grau de dificuldade muito superior ao de 2007, devendo ter, por isso, uma ponderação diferente na avaliação.

Ainda em relação ao verbo, pode verificar-se que este é tratado também em exercícios de associação de conhecimentos morfológicos e ortográficos, como pode ver-se nos seguintes exemplos:

**Exemplo 8- 2006 (anexo 3)**

19. Completa as palavras do texto com os elementos adequados, escolhendo-os no quadro seguinte:

ão

am

Quase todos os meninos gost\_\_\_\_\_ de animais. Alguns até têm um animal de estimaç\_\_\_\_. Mesmo os mais pequenos, costum\_\_\_\_\_ saber muitas coisas sobre os bichos e, por isso, divertem-se sempre que jog\_\_\_\_\_ com o loto dos animais e suas crias.

Certamente, quando forem crescidos, continuar\_\_\_\_\_ a gostar dos animais e a preocupar-se com as espécies em vias de extinc\_\_\_\_\_.

Neste exercício, e em relação ao verbo, é abordado a flexão dos verbos da primeira conjugação na terceira pessoa do plural no Presente do Indicativo dos verbos «gostar», «costumar» e «jogar» e na terceira pessoa do plural no Futuro do verbo «continuar». A terminação da flexão dos verbos da 1ª conjugação na terceira pessoa do plural terminados em <-am> ou em <-ão> é uma questão de difícil compreensão por parte dos alunos, quer por uma questão de desconhecimento de regra quer por dificuldades sentidas a nível da consciência fonológica.

Já no exercício seguinte a questão ortográfica prende-se com a flexão dos verbos da 2ª conjugação, «poder» e «esconder», nas variações em modo, tempo e voz. Partindo de escolha múltipla, em que os alunos observam a escrita dos verbos, na primeira frase o aluno tem que optar pelo verbo na terceira pessoa do singular do Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (não sendo este do Programa) e, na segunda frase, tem de optar pelo verbo na terceira pessoa do singular do presente do indicativo na voz reflexiva (exemplo 9).

**Exemplo 9 – 2007 (anexo 3)**

**18.** Preenche os espaços em branco com a forma verbal correcta.

pode-se	Gostava que o anão Martim _____ ir connosco ao teatro.
pudesse	
esconde-se	Ele _____ sempre que ouve vozes de pessoas.
escondesse	

A ponderação nestes dois exercícios foi muito diferente, cabendo, ao exercício de 2006, o código de ponderação 4 e, ao exercício de 2007, o código de ponderação 2, havendo distinção no grau de dificuldade dos exercícios.

### 2.3.2. O adjetivo

Da análise das Provas de Aferição verifica-se que há exercícios de identificação do adjetivo, de flexão em grau e de escolher palavras que caracterizem o estado de um leitor contente ou de um leitor triste.

Assim, nas Provas de Aferição de 2005 (anexo 1) e de 2006 (anexo 2) os exercícios relacionavam-se com a flexão do adjetivo em grau. Na prova de 2005 era pedido aos alunos que reescrevessem uma frase com o adjetivo (identificado) no grau comparativo de superioridade (exemplo 10). Na prova de 2006 o objectivo do exercício era identificar, em contexto frásico, o grau de adjectivos que qualificam um nome (exemplo 11):

**Exemplo 10 – 2005**

**19.** Lê a frase:

A noite era menos vaidosa do que o Sol.

Reescreve a frase, colocando o adjetivo «vaidosa» no grau comparativo de superioridade.

\_\_\_\_\_

**Exemplo 11 – 2006**

**16.** Lê a frase:

O senhor Joaquim era muito velhinho e muito habilidoso.

**16.1.** Em que grau se encontram os adjectivos que caracterizam o senhor Joaquim?

\_\_\_\_\_

Aos dois exercícios foram dadas as mesmas ponderações. Sendo exercícios com o grau de dificuldade diferente, pois, embora a temática seja a mesma, o exercício de 2006 é mais difícil. No exercício de 2005, com sorte, os alunos tinham mais probabilidade de acertar. A cada exercício foi considerado o código 1.

Na Prova de Aferição de 2008 (anexo 4) o exercício tinha por objectivo seleccionar adjectivos de acordo com os contextos frásicos facultados (exemplo 12):


**Exemplo 12 - 2008**

16. Nem sempre escolhemos um livro que nos agrada. Umas vezes ficamos contentes, outras vezes ficamos tristes...


Com oito palavras do quadro abaixo, completa cada balão de fala.

péssimas	divertida	aborrecido	melhor	pensativo	preocupado
macias	irritado	pensativo	maçadora	pior	fantásticas

**Leitor contente:**

 Ontem, eu li um livro tão \_  
\_ e as ilustr  
\_ livro que j

**Leitor triste:**

 Ontem, eu li um livro tão \_  
\_ e as ilustr  
\_

A este exercício foi atribuído, nos critérios de avaliação, o código 2.

Na prova de 2010 (anexo 6), o exercício tinha como objectivo agrupar palavras, dado um contexto frásico, em três diferentes classes, de entre as quais o adjectivo (exemplo 13):

**Exemplo 13 - 2010**

13. Lê a frase.

O Homem ia muito pesado, porque levou para a Lua o seu fato espacial, oxigénio e outro equipamento.

Preenche os quadros, transcrevendo da frase duas palavras para cada uma das classes indicadas.

Nomes	Verbos	Adjectivos
_____	_____	_____
_____	_____	_____

A este exercício foi atribuído, nos critérios de avaliação, o código 2.

O adjectivo é ainda tratado em exercícios de antonímia em 2006 (anexo 2), de escolha múltipla, que tinha como objectivo identificar o antónimo de um adjectivo, e sinonímia em 2010 (anexo 6), que tinha como objectivo escrever um sinónimo para cada objectivo seleccionado, como se verifica nos exemplos 14 e 15:

**Exemplo 14 – 2006**

16.2. Assinala com X o antónimo de habilidoso.

☐ desarrumado

☐ desajeitado

☐ delicado

☐ desinquieto

**Exemplo 15 - 2010**

12. Lê a frase.

«A Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, alegre e triste.»

Escreve um sinónimo de cada palavra sublinhada.

alegre: \_\_\_\_\_

triste: \_\_\_\_\_

Sendo exercícios de grau de dificuldade diferentes, foi atribuído ao exercício de 2006, o código 1 e ao exercício de 2010 o código 2.

Verifica-se assim que, nos critérios de avaliação e no que concerne ao adjectivo, os códigos atribuídos às diversas questões tiveram em conta o grau de dificuldade de execução dos exercícios.



### **2.3.3. Conhecimento ortográfico**

Questões relacionadas com conhecimento ortográfico foram contempladas nas Provas de Aferição de 2005 a 2008, de forma contínua. Pode-se encontrar, nas diversas provas, desde exercícios que abordam casos ortográficos, as terminações de verbos ou nomes, a escolha da forma verbal correcta a exercícios de escolher palavras adequadas de acordo com o contexto frásico.

Na prova de 2005 (anexo 1), exemplo 16, o exercício relacionava-se com os casos ortográficos de palavras que se escrevem com o som <-s> cuja grafia pode ser <s>, <ss>, <c> ou <ç>, como se pode ver no exemplo 16. É um exercício com moderado grau de dificuldade de execução a que foi atribuído o código 3 nos critérios de avaliação.

#### **Exemplo 16 – 2005**

16. Lê o texto e completa as palavras que têm espaços em branco com as letras adequadas, escolhendo-as no quadro seguinte.

s	ss	c	ç
---	----	---	---

A noite não estava nada apre\_\_ada. Espregui\_\_ou-se uma e outra vez e voltou a adorme\_\_er.

Como a noite nunca mais vinha, as crian\_\_as e os pá\_\_aros não so\_\_egavam, ficando cada vez mais can\_\_ados.

Por fim, anoite\_\_eu.

Na de 2006 (anexo 2), o exercício relacionava-se com a terminação em <-am> ou em <-ão> de verbos e nomes (ver exemplo 8). Em relação a este exercício, já exemplificado anteriormente no conteúdo do verbo, o exercício era de elevado grau de dificuldade de execução, pois envolvia conhecimentos morfológicos e ortográficos e a terminação de palavras em <-am> e <-ão> é de difícil resolução por parte dos alunos, quer por desconhecimento da regra quer por dificuldades sentidas ao nível da consciência fonológica, como já foi referenciado. Pelo seu grau de dificuldade, foi-lhe atribuído o código 4 nos critérios de avaliação.

No exercício da prova de 2007 (anexo 3), pedia-se aos alunos que escolhessem, de entre duas formas verbais, a forma verbal adequada de acordo com o contexto frásico (ver exemplo 9). O exercício não era difícil e foi-lhe atribuído o código 2 nos critérios de avaliação.

Na prova de 2008 (anexo 4), o exercício relacionava-se com a escolha de palavras adequadas de acordo com o contexto frásico. Essa escolha abordava conhecimentos ortográficos, palavras homófonas e consciência fonológica (exemplo 17), a que foi atribuído o código 1:

**Exemplo 17 – 2008**

14. Preenche os espaços em branco com a palavra correcta.	
poço	Durante as aulas, _____ ler e escrever.
posso	
voz	Gosto de ler em _____ alta.
vós	
cria	Hoje, _____ ler um livro de aventuras!
queria	

Verifica-se que os exercícios de conhecimento ortográfico têm graus de dificuldades de execução diferentes e os critérios de correcção tiveram essa diferença em conta. Contudo, pode-se constatar que o grau de dificuldade diminuiu nos anos de 2007 e 2008.

#### **2.3.4. Diferentes significados de palavras**

Os exercícios de reconhecimento, em contexto frásico, de diferentes significados de uma mesma palavra foram contemplados nos últimos quatro anos de aplicação das provas e não varia o tipo de item. São exercícios de

associação, pois é dado ao aluno os diferentes significados de uma mesma palavra; cada significado é numerado; os alunos têm de associar o número do significado correcto de palavras polissémicas em contextos frásicos diferentes (exemplos 18, 19, 20, e 21):

**Exemplo 18 – 2007 (anexo 3)**

13. Lê os vários significados da palavra **cena**, tal como aparecem num dicionário. Repara como cada significado tem um número diferente.

**Cena**, s. f. ① palco; ② divisão de um acto de peça teatral; ③ acontecimento; ④ escândalo; discussão

Nas frases abaixo, a palavra **cena** tem significados diferentes.

Escolhe o mais adequado e escreve o seu número no . Segue o exemplo.

- |     |   |
|-----|---|
| ② – | Nesta prova, apresenta-se a primeira <b>cena</b> de uma peça de teatro. |
| O – | Os actores ficam nervosos antes de entrarem em <b>cena</b> .            |
| O – | Quando as pessoas não se entendem, fazem logo uma grande <b>cena</b> .  |

**Exemplo 19 – 2008 (anexo 4)**

17. Lê os vários significados da palavra **prova**, tal como aparecem num dicionário.

**Prova** n. f. ① acto de provar a verdade; ② o que comprova, comprovativo; ③ teste de avaliação; ④ competição desportiva; ⑤ acto de provar um alimento.

Nas frases abaixo, a palavra **prova** tem significados diferentes. Escolhe o mais adequado a cada frase e escreve o seu número no . Segue o exemplo



- |     |   |
|-----|---|
| ② – | Quando se acusa alguém, deve apresentar-se uma <b>prova</b> .   |
| O – | Fomos a uma <b>prova</b> de queijos durante a visita de estudo. |
| O – | A <b>prova</b> de aferição correu-me bem.                       |
| O – | O João ganhou a <b>prova</b> de atletismo.                      |

**Exemplo 20 – 2009 (anexo 5)**

14. Lê os vários significados da palavra **marcador**, tal como aparecem num dicionário.

**Marcador** *n.m.* ① painel ou quadro onde se regista e mostra a pontuação de um jogo; ② caneta com ponta de feltro; ③ fita ou tira com que se marca a página em que se vai na leitura de um livro; ④ prato que, na mesa, indica o lugar de cada pessoa.

Nas frases abaixo, a palavra **marcador** tem diferentes significados.

Escolhe, de entre os significados apresentados no dicionário (1 a 4), o que se adequa a cada frase e escreve o seu número no ☐ correspondente. Segue o exemplo.

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| ④ –                     | Os guardanapos estavam à esquerda do <b>marcador</b> de cada convidado.    |
| <input type="radio"/> – | A ementa lia-se mal, porque estava escrita com <b>marcador</b> azul-claro. |
| <input type="radio"/> – | Os adeptos ficaram contentes quando viram o resultado no <b>marcador</b> . |
| <input type="radio"/> – | Agora tenho de ver em que página vou, porque o <b>marcador</b> se soltou.  |

**Exemplo 21 – 2010 (anexo 6)**

14. Lê os vários significados da palavra **torre**.

**Torre** ① Construção alta e fortificada. ② Estrutura metálica, geralmente constituída por partes. ③ Protecção ou defesa. ④ Peça de jogo de xadrez. ⑤ Homem muito alto.

Nas frases abaixo, a palavra **torre** tem significados diferentes.

Escolhe o significado adequado e escreve o seu número no círculo. Cada número só pode ser usado uma vez. Segue o exemplo.

- |                         |  |
|-------------------------|--|
| ③ –                     | Os braços da avó eram a minha <b>torre</b> .     |
| <input type="radio"/> – | A <b>torre</b> do castelo está a ser restaurada. |
| <input type="radio"/> – | Ganhei-te dois peões com a minha <b>torre</b> .  |
| <input type="radio"/> – | O meu tio é uma <b>torre</b> .                   |

Verifica-se que, apesar do tipo de itens ser idêntico, os enunciados vão sendo cada vez mais clarificados, dando cada vez mais instruções. Nos critérios de classificação foi atribuído a cada item o código 2, havendo, assim, a mesma ponderação para o mesmo tipo de item.

## **2.4. Comparação dos conteúdos do programa de final de ciclo com os que foram abordados nas Provas de Aferição de 2005 a 2010.**

Na tabela 10 verifica-se quais os conteúdos programáticos que não foram contemplados nas Provas de Aferição em estudo:

**Tabela 10** – Conteúdos do programa versus conteúdos abordados nas Provas de Aferição

Conteúdos programáticos do 1º Ciclo do Ensino Básico			Conteúdos abordados	Número de PA
			PA	
Ordenação alfabética de palavras			x	2
Sílabas	Divisão silábica			0
	Para efeitos de translineação		x	1
	Classificação quanto ao nº de sílabas			0
Correcção ortográfica			x	4
Acentuação	Sílabas tónica e sílaba átona		x	1
	Sinais gráficos de acentuação			0
	Classificação	Esdrúxula		0
		Grave	x	1
		Aguda		0
Palavras	Antónimas		x	3
	Sinónimas		x	1
Família de palavras		Campo semântico	x	1
		Campo lexical	x	1
Formação de palavras		Sufixação	x	1
		Prefixação	x	1
Distinguir diferentes tipos de texto			x	6
Sinais de pontuação			x	3
Classificar frases	Tipo		x	3
	Forma		x	1
Transformar frases			x	2
Frases compostas – palavras de ligação			x	2
Determinantes	Artigos			0
	Possessivos			0
	Demonstrativos			0

Nomes	Identificação			x	1	
	Género, número e grau			x	1	
	Classificação	Próprios			0	
		Comuns			0	
		Colectivos			0	
Adjectivos	Identificação			x	2	
	Grau	Normal			0	
		Comparativo			x	1
		Superlativo	Relativo			0
			Absoluto			x
Pronomes Pessoais				x	1	
Numerais cardinais e ordinais					0	
Verbos	Identificação			x	2	
	1º, 2º e 3ª Conjugação		P, PP, Pl, F e PF	x	5	
Elementos fundamentais da frase			Identificação		x	2
			Função	Sujeito	x	2
				Predicado	x	2

Da análise da tabela 10, podemos concluir que foram abordados nas Provas de Aferição 66,7% dos conteúdos gramaticais correspondentes ao funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua previstos na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004).

Como conteúdos gramaticais que nunca foram tratados, em qualquer das provas em estudo, constam os determinantes (artigos, possessivos e demonstrativos) e os numerais cardinais e ordinais.

Só na prova de 2010 (anexo 6) foi abordada a classificação das palavras quanto à acentuação e apenas se referiu às palavras graves, não tendo sido referenciadas as palavras agudas e esdrúxulas.

Em relação à divisão silábica, apenas na prova de 2005 (anexo 2) foi contemplada, mas só para efeitos de translineação, como já referimos atrás. A classificação de palavras quanto ao número de sílabas, em nenhuma das provas em estudo, foi abordada.

Apenas houve um exercício ao longo deste período de aplicação de provas, na prova de 2007 (anexo 3), em que se pedia ao aluno que substituísse, numa frase, o grupo nominal (sujeito) pelo pronome pessoal correspondente. Não foi, por isso, significativo para a verificação desta competência ter sido

desenvolvida ou não no final de ciclo. O mesmo se passa com exercícios de divisão silábica em 2005 (anexo 1) e sinonímia em 2010 (anexo 6) que apenas foram tratados uma vez ao longo destes seis anos de aplicação de provas.

Apesar da classe do nome ter sido contemplada em duas provas, 2006 (anexo 2) e 2010 (anexo 6), nenhuma das provas aborda a classificação do nome, sendo que no Programa é claro que os alunos devem identificar nomes próprios, comuns e colectivos.

Verifica-se ainda que só nos últimos dois anos, 2009 (anexo 5) e 2010 (anexo 6), foram tratados os conteúdos gramaticais referentes a palavras de ligação na formação de frases compostas e os constituintes das frases com função de sujeito e de predicado.

Constata-se, assim, que 33,3% dos conteúdos gramaticais previstos na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo (2004) não foram abordados. Dos 66,7% dos conteúdos gramaticais tratados nas provas, 33,4% apenas foram tratados uma vez em provas distintas; 19% duas vezes; 7,1% três vezes; 4,8% quatro vezes; e 2,4% foram tratados em todas as provas.

Concluindo, verifica-se que comum a quatro ou mais provas, apenas foram tratados 7,2% dos conteúdos gramaticais previstos na Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo (2004).

Esta percentagem não é significativa para saber se as competências a nível de funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua de final do 1º CEB foram desenvolvidas, pois como as provas não foram equivalentes, não é possível comparação.

## **2.5. Resultados nas Provas de Aferição de 2007 a 2010, dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre**

Uma vez que as Provas de Aferição voltaram a ser aplicadas à generalidade da população escolar em conclusão de ciclo no ano 2005/2006 e de, por motivo

de falha informática, não ter sido possível recolher informação dos resultados das provas desse ano do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre, a análise de evolução dos resultados recai nos últimos quatro anos de aplicação de Provas de Aferição, ou seja, de 2007 a 2010. É de referir, ainda, que foram estes dados os tratados pela Avaliação Externa ao Agrupamento pela a equipa da Inspecção Externa do Ministério da Educação.

Analisando a tabela 11, podemos observar que, apesar dos resultados dos alunos do Agrupamento se encontrarem abaixo da média nacional nos quatro anos em estudo, os mesmos são muito positivos, pois situam-se todos acima dos 87% de positivas com excepção do ano 2007/2008 cujo resultado de positivas foi de 84%, sendo contudo um resultado, ainda assim, positivo.

**Tabela 11** - Evolução dos resultados das Provas de Aferição de LP nos últimos quatro anos

	Provas de Aferição 4º ano							
	2006/07	Variação	2007/08	Variação	2008/09	Variação	2009/10	Variação
<b>Agrupamento de Escolas de S. Silvestre</b>	87,2% (73 alunos)	<b>1,9%</b>	84% (88 alunos)	<b>5,5%</b>	90% (75 alunos)	<b>1%</b>	88,5% (78 alunos)	<b>3,1%</b>
<b>Nacional</b>	89,1%		89,5%		91%		91,6%	


A variação entre os resultados nacionais e os alcançados pelos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre é significativa nos anos de 2007/2008 e de 2009/2010, sendo a mais acentuada no ano de 2007/2008 onde os alunos deste Agrupamento obtiveram piores resultados, com uma diferença de 5,5%. É também significativa a variação no ano de 2009/2010, cuja diferença é de 3,1%.

No ano de 2006/2007 a variação foi de 1,9% e em 2009/2010 foi de apenas 1%, aproximando-se muito dos resultados nacionais.

Comparando a evolução dos resultados nacionais ao longo destes quatro últimos anos, podemos concluir que (tabela 12):






**Tabela 12 - Comparação dos resultados nacionais das Provas de Aferição**

Anos	Resultados			Anos	Resultados			Anos	Resultados		
	Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)		Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)		Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)
2007	89,1	10,9	 0,4	2008	89,5	10,5	 1,5	2009	91	9	 0,6
2008	89,5	10,5		2009	91	9		2010	91,6	8,4	

Constatamos, assim, que os resultados positivos nacionais têm vindo a evoluir favoravelmente ao longo dos anos, tendo sido significativa a subida de 1,5% no ano de 2009.

Comparemos, agora, o desempenho dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre nas Provas de Aferição ente 2007 e 2010 (tabela 13):

**Tabela 13 - Comparação dos resultados das Provas de Aferição dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre**

Anos	Resultados			Anos	Resultados			Anos	Resultados		
	Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)		Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)		Posit. (%)	Neg. (%)	Variação (%)
2007	87,2	12,8	 3,2	2008	84	16	 6	2009	90	10	 1,5
2008	84	16		2009	90	10		2010	88,5	11,5	

Daqui podemos concluir que de 2007 a 2008 houve uma descida de 3,2% de resultados positivos; de 2008 a 2009 houve uma subida de 6% de resultados positivos e, finalmente, de 2009 a 2010 os resultados positivos desceram 1,5%.

Convertendo as percentagens em números efectivos de resultados negativos, tendo em conta o universo dos alunos deste Agrupamento, temos que no ano de 2007, num universo de 73 alunos, houve 12,8% de resultados negativos o que equivale a 10 alunos com resultados negativos; no ano de 2008, num universo de 88 alunos, houve 16% de resultados negativos o que equivale a 14 alunos com resultados negativos; no ano de 2009, num universo de 75

alunos, houve 10% de resultados negativos, o que equivale a 8 alunos com resultados negativos. Finalmente, ano de 2010, num universo de 78 alunos, houve 11,5% de resultados negativos, o que equivale a 9 alunos com resultados negativos.

O resultado excelente obtido em 2009 poderá dever-se ao facto de que quase todos os alunos do quarto ano, à excepção de vinte e um alunos, terem sido abrangidos pela formação do Programa Nacional do Ensino do Português (PNEP), no ano 2008/2009. Refiro ainda que dos catorze professores que frequentaram a referida acção de formação, seis mudaram de agrupamento no ano 2009/2010 e oito continuaram no segundo ano de formação. Desses oito, seis leccionaram o quarto ano, no ano 2009/2010, abrangendo assim cinquenta e dois alunos com a formação do PNEP neste último ano.

Excluindo o ano de 2008, pode-se dizer que os números de resultados negativos não são muito significativos. Contudo, como o universo dos alunos é reduzido, como referido atrás na tabela 11, as percentagens tornam-se elevadas.

É de referir, ainda, que estes resultados advêm também do facto de alunos com Necessidades Educativas Especiais, de carácter permanente, enquadrados no Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro, sendo apoiados por docentes de Educação Especial, também terem realizado as Provas de Aferição. São alunos com Programas Educativos Individuais, com adequações do programa e que, por esse motivo, têm sérias dificuldades na realização das Provas de Aferição, uma vez que estas não têm em conta os seus programas individuais. Falamos, por exemplo, de um universo de 5 alunos com NEE no ano de 2010.

Na tabela 14 podemos ver as respostas correctas segundo a competência específica nas Provas de Aferição a Língua Portuguesa alcançados pelos alunos deste Agrupamento.

**Tabela 14** - Respostas correctas segundo a competência específica (%) nas Provas de Aferição a Língua Portuguesa de 2007 a 2010 pelos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre

Competência específica	Ano			
	2007 (73 alunos)	2008 (88 alunos)	2009 (75 alunos)	2010 (78 alunos)
<b>Expressão Escrita</b>	23,84%	30,0%	47,0%	50,11%
<b>Conhecimento Explícito da Língua</b>	67,47%	49,62%	50,0%	57,26%
<b>Leitura</b>	63,32%	38,53%	61,09%	55,71%

Apesar de no ano de 2009 os alunos terem tido resultados de respostas correctas na competência específica do conhecimento funcionamento da língua/explicito da língua inferior à competência da leitura, podemos concluir que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre revelam menor dificuldade na competência do conhecimento funcionamento da língua/explicito da língua, onde obtêm melhores resultados.

É na competência da Expressão Escrita que os alunos revelam grandes dificuldades, em respostas totalmente correctas, com resultados francamente fracos em 2007, 2008 e 2009, embora tenham progredido favoravelmente ao longo dos anos e já com percentagem de resultados positivos em 2010.

Comparemos, agora, o resultado obtido pelos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre nas respostas correctas, segundo a competência específica (%), nas Provas de Aferição a Língua Portuguesa de 2010 com os resultados por escola em cada competência específica no ano de 2009/2010. Isto porque só tive acesso a estes resultados neste ano lectivo, representados na tabela 15:

**Tabela 15** - Resultado das Provas de Aferição no ano 2009/2010 por turma/nº de alunos e por competência específica

Escola	Nº Alu	Leitura (%)					Conhecimento Explícito da Língua (%)					Escrita (%)				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
Antezede	5		40	40	20			80	20				80	20		
Ardazubre	6		16,5	33	50,5		16,5		82,5			50	50			
Cidreira	8		25	50	25			25	62,5		12,5	12,5	12,5	75		
S. João do Campo	18		33	50,5	16,5		38,5	16,5	38,5	5,5		38,5	38,5	22		
S. Martinho de Árvore	10		10	60	10	20		30	40	30			10	50	40	
S. Silvestre – Turma A	11	9	9	64	18		36,5	18	42,5			36,5	45,5	9	9	
S. Silvestre – Turma B	12	16,6	33,5	41,6	8,3		16,6	16,6	49,8	8,3	8,3	41,5	16,6	16,6	24,9	
Vera Cruz	4	25	25	50			25	25	50			50	50			
Vila Verde	4		25	50	25		25	50	25					25	75	
Total	78	6	23,5	49	19,3	2,2	19,3	19	52,4	7	2,3	23	24	34,2	18,8	
		78,5			21,5		90,7			9,3		81,2			18,8	

Da análise desta tabela podemos verificar que as médias finais foram alcançadas dividindo a soma das colunas pelo número de escolas. É na competência específica do funcionamento da língua/conhecimento explícito da que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre obtêm melhores resultados, tendo 16 alunos obtido classificação A e 15 alunos classificação B num universo de 78 alunos, o que perfaz um total de 31 alunos, representando 39,7% dos alunos, com resultados ao nível de muito bom nesta competência. Metade (50%) dos alunos apresentam resultados ao nível de satisfaz. Apenas 8 alunos (10,35% dos alunos) apresentam resultados negativos. É na competência específica da leitura que os alunos apresentam piores resultados, com 16 alunos (20,8%) com resultados negativos e tendo apenas 4 alunos obtido classificação de A e 19 alunos a classificação de B. Ou seja, apenas 23 alunos (29,2%) obtiveram resultados ao nível de muito bom. Metade dos alunos apresenta resultados ao nível de satisfaz. Na competência específica da escrita 22 alunos obtiveram classificação de A e 21 alunos classificação de B, o que perfaz um total de 43 alunos (55,2%) com resultados ao nível de muito bom. Contudo, 15,4% dos alunos, representando 12 alunos, apresentam resultados negativos; 21 alunos (29,4%) obtiveram resultados ao nível do satisfaz. Destacam-se, destas escolas, os quatro alunos da Escola do 1º CEB de Vera Cruz que não

obtiveram qualquer classificação negativa às três competências específicas da Língua Portuguesa.

Na tabela 16 podemos ver o número de alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre por cada nível de classificação:

**Tabela 16** - Resultados das Provas de Aferição no ano 2009/2010 a Língua Portuguesa

Níveis	Provas de Aferição		Médias Nacionais
	Nº Alunos	%	
A	4	5,13	11,3
B	25	32,05	32,8
C	40	51,28	47,5
D	9	11,54	8,0
E	0	0	0,4
Sucesso		88,46%	91,60%

Verifica-se assim, num universo de 78 alunos, que:

- 4 alunos obtiveram nível A;
- 25 alunos obtiveram nível B;
- 40 alunos obtiveram nível C;
- 9 alunos obtiveram nível D;
- nenhum aluno obteve nível E.

Comparando os resultados obtidos pelos alunos deste Agrupamento com os resultados nacionais, conclui-se que a média de alunos com classificação de nível A é inferior à média nacional em 6,17%. Por outro lado, a média de alunos com classificação de nível B é muito idêntica à média nacional com uma pequena diferença de -0,75%. Por sua vez, a média de alunos com classificação de nível C é superior à média nacional em 3,78%; enquanto a média de alunos com classificação de nível D é superior à média nacional em 3,54%. Por último, não houve qualquer aluno com classificação de nível E.

Da análise das várias tabelas relativas aos resultados dos alunos nas Provas de Aferição, pode concluir-se que os resultados dos alunos do

Agrupamento de Escolas de S. Silvestre são muito positivos, embora inferiores à média nacional, nos quatro anos em estudo.

Observando as tabelas 14 e 15, verifica-se que é na competência específica do conhecimento funcionamento da língua/explicito da língua que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre obtêm melhores resultados.

Dado estes resultados, achei importante saber quais as dificuldades sentidas pelos alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre em relação às competências específicas de Língua Portuguesa.

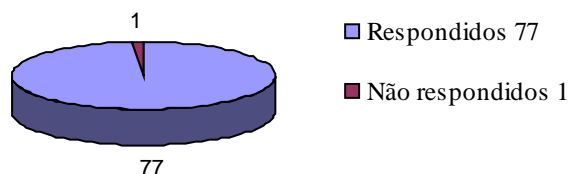
## **2.6. Tratamento de dados do questionário passado aos alunos do 4º ano**

Para saber a forma como os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre reagem à realização das Provas de Aferição de Língua Portuguesa, passei um questionário em Junho do ano lectivo 2009/2010 aos 78 alunos do 4º ano, distribuídos por nove turmas.

O questionário (anexo 8), de natureza confidencial e anónimo, versava um conjunto de perguntas relativas ao modo como cada aluno encara a Prova de Aferição de Língua Portuguesa e os conteúdos deste domínio de conhecimento leccionados ao longo do ano lectivo, pretendendo-se apenas a opinião de cada aluno.

Passa-se assim ao tratamento de dados levantados pelo questionário. Foram passados questionários aos 78 alunos do quarto ano que realizaram a Prova de Aferição de Língua Portuguesa no ano lectivo 2009/2010. Dos 78 questionários passados, 77 questionários foram respondidos e 1 não foi respondido, devido ao aluno ter faltado no dia em que se passaram os questionários (gráfico 2):

**Gráfico 2 - Número de questionários passados**



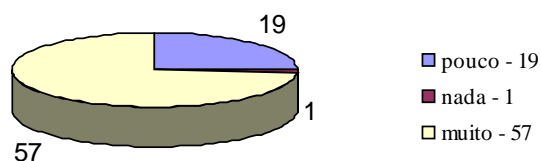
Responderam ao questionário 40 alunos do sexo feminino e 37 alunos do sexo masculino (gráfico 3):

**Gráfico 3 - Questionários respondidos**



Para a questão 1 – Estudaste em casa para a realização da prova? – havia três hipóteses como opção de resposta: pouco, nada e muito. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 4):

**Gráfico 4 - Estudaste em casa para a realização da Prova de Aferição**



Dos 57 alunos que responderam que estudaram muito, 40 são raparigas e 17 são rapazes. Assim, dos 37 rapazes que responderam ao questionário, 17 estudaram muito, 19 estudaram pouco e 1 não estudou nada (gráficos 5 e 6):

Gráfico 5 - Respostas das raparigas

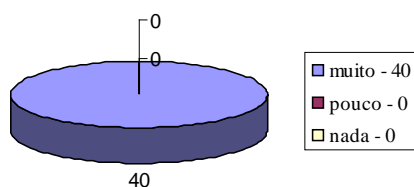
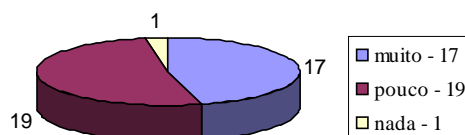


Gráfico 6 - Respostas dos rapazes



É nítida a diferença de empenho no estudo para a realização da Prova de Aferição de Língua Portuguesa entre raparigas e rapazes. Enquanto as raparigas empenharam-se e estudaram muito para a realização da prova, apenas 17 rapazes estudaram muito, tendo 19 rapazes reconhecido que estudaram pouco e 1 reconheceu que não estudou nada.

Comparando o empenho dos alunos com os resultados da Prova de Aferição de Língua Portuguesa verificamos que as raparigas obtiveram melhores resultados que os rapazes (gráficos 7 e 8):

Gráfico 7 - Resultado das raparigas

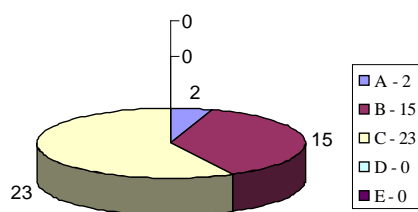
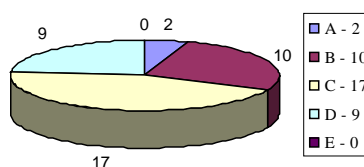
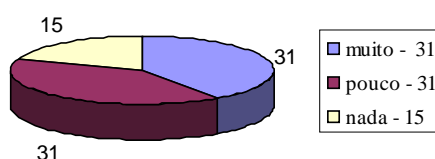


Gráfico 8 - Resultados dos rapazes



Na questão 2 – Ficaste nervoso(a) no dia da realização da prova? – havia três hipóteses como opção de resposta (pouco, nada e muito) e obteve-se os seguintes resultados (gráfico 9):

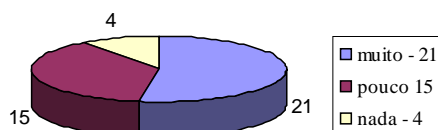
Gráfico 9 - Ficaste nervoso(a) no dia da realização da Prova



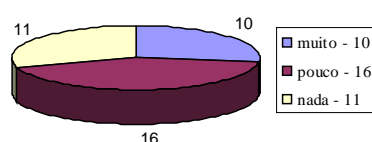


Também nestas respostas há formas de estar diferentes entre rapazes e raparigas, embora as diferenças não sejam muito significativas (gráficos 10 e 11):

**Gráfico 10 - Respostas das raparigas**



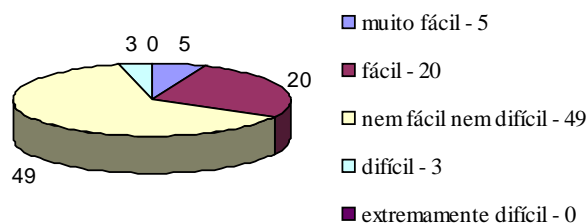
**Gráfico 11 - Respostas dos rapazes**



Verifica-se que os rapazes estavam menos nervosos que as raparigas no dia da realização da Prova de Aferição de Língua Portuguesa.

Na questão 3 – Qual o grau de dificuldade da prova? – havia cinco hipóteses como opção de resposta (muito fácil, fácil, nem fácil nem difícil, difícil e extremamente difícil) e obteve-se os seguintes resultados (gráfico 12):

**Gráfico 12 - Grau de dificuldade da Prova**

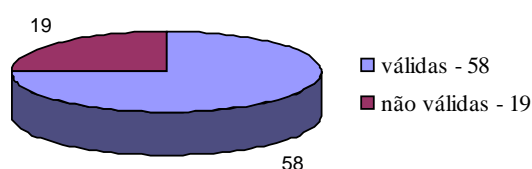


Da análise destas respostas, verifica-se que 63,7% dos alunos são de opinião de que a realização da prova não foi fácil nem difícil; 26% dos alunos são de opinião de que a realização da prova foi fácil; 6,5% dos alunos são de opinião que a realização da prova foi muito fácil; 3,9% dos alunos são de opinião de que a realização da prova foi difícil e, finalmente, nenhum aluno considerou a prova extremamente difícil.

A maioria dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre é de opinião que a Prova de Aferição de Língua Portuguesa teve um grau de dificuldade moderado.

À questão 4 – Que parte da prova foi mais difícil para ti? – o aluno tinha de assinalar 1, 2 e 3 nas competências específicas da leitura, funcionamento da língua/conhecimento explícito e escrita, sendo o «1» o mais fácil e «3» o mais difícil. Obteve-se os seguintes resultados globais a esta questão (gráfico 13):

Gráfico 13 - Respostas



Verifica-se que, dos 77 alunos que preencheram o questionário, 19 alunos não perceberam a forma de dar a resposta. Responderam com um X ou apenas numa das competências ou nas três competências específicas ao mesmo tempo, não permitindo assim a leitura da resposta ao que se pretendia.

São consideradas válidas apenas 58 respostas, permitindo a seguinte leitura (gráficos 14, 15 e 16):

Gráfico 14 - Leitura

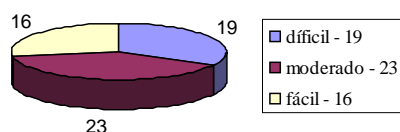


Gráfico 15 - Funcionamento da língua

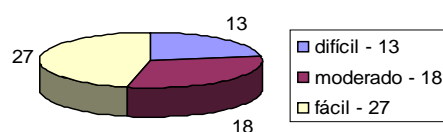
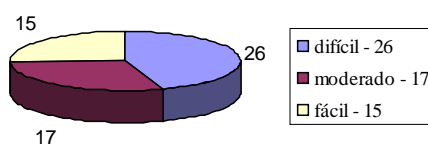


Gráfico 16 - Escrita



Da leitura dos gráficos, e num universo de 58 alunos, podemos verificar que:

- Com grau de dificuldade difícil, 26 alunos consideram a competência específica da escrita, 19 alunos consideram a competência específica da leitura e apenas 13 alunos consideram a competência do funcionamento da língua;

- Com grau de dificuldade moderado, 23 alunos consideram a competência específica da leitura, 18 alunos consideram a competência específica do funcionamento da língua e 17 alunos a competência específica da escrita;

- Como mais fácil, 27 alunos consideram a competência específica do funcionamento da língua, 16 alunos consideram a competência específica da leitura e 15 alunos consideram a competência específica da escrita.

Concluindo, houve mais alunos a considerar a competência específica da escrita como sendo a competência com um grau de dificuldade maior e mais alunos a considerar a competência específica do funcionamento da língua como sendo a competência com menor grau de dificuldade.

Comparamos estas opiniões dos alunos com a média dos resultados efectivos da Prova de Aferição de Língua Portuguesa alcançadas pelas 9 escolas do Agrupamento (tabela 17).

**Tabela 17** – Média dos resultados da Prova de Aferição 2009/2010 alcançada pelas 9 escolas do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre

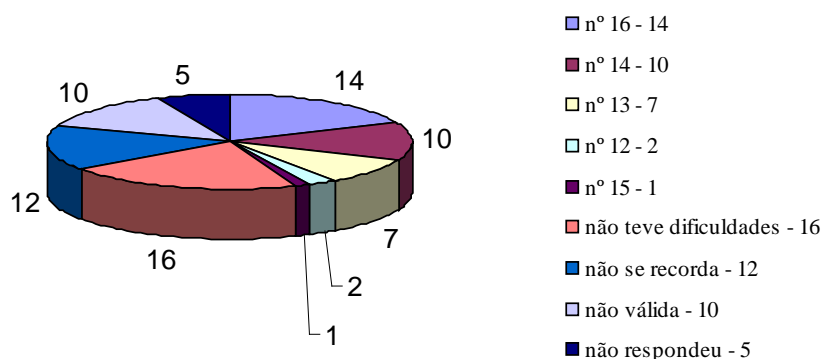
Língua Portuguesa					
Leitura		Funcionamento da língua		Escrita	
Posit.	Neg.	Posit.	Neg.	Posit.	Neg.
78,5 %	21,5%	90,7%	9,3%	81,2%	18,8%

Verificamos, assim, por um lado, que os alunos sentiram muito mais dificuldades nas questões relacionadas com a competência específica da leitura onde obtiveram piores resultados; por outro, é na competência específica do

funcionamento da língua/ conhecimento explícito que os alunos apresentam menos dificuldades, tendo obtido um excelente resultado.

À questão 5 – De entre as questões do funcionamento da língua, em que perguntas tiveste mais dificuldades? –, o aluno podia indicar mais do que uma questão, sendo a primeira a mais difícil. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 17):

**Gráfico 17 - Questões de funcionamento a que teve mais dificuldade**



Dos 77 alunos que preencheram o questionário a esta questão, 5 alunos não responderam; 12 alunos não se recordam de qual a questão que tiveram mais dificuldades e 10 alunos deram respostas que não são consideradas válidas, pois diziam respeito à competência específica da leitura.

Ao todo, foram 27 respostas que não podem ser contabilizadas para análise à questão, correspondendo a 35% dos alunos questionados. Só poderemos considerar 50 respostas para análise comparativa, correspondendo a apenas 65% dos alunos questionados.

Assim, das 50 respostas, há a considerar que:

- 16 alunos não tiveram dificuldades;
- 14 alunos tiveram dificuldades na questão nº 16 que se relaciona com a identificação dos constituintes que numa frase desempenham a função de sujeito e os que desempenham a função de predicado;

- 10 alunos tiveram dificuldades na questão nº 14 que, perante os vários significados da palavra <torre>, pedia aos alunos que numerassem as várias frases de acordo com o significado da palavra <torre>;

- 7 alunos tiveram dificuldades na questão nº 13, relacionada com identificação de classes palavras (nomes, verbos e adjetivos) numa frase composta;

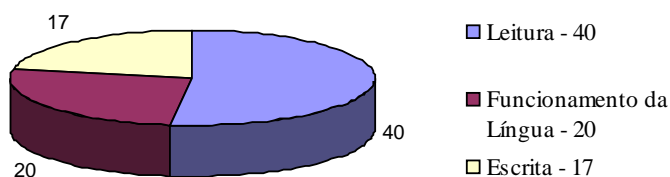
- 2 alunos tiveram dificuldades na questão nº 12, que pedia que os alunos escrevessem um sinónimo de duas palavras;

- 1 aluno teve dificuldades na questão nº 15, relacionada com o uso de conectores entre frases compostas.

Considerando o universo de 50 respostas válidas para efeitos de análise, podemos dizer que 68 % dos alunos revelaram dificuldades pelo menos numa questão relacionada com a competência específica do funcionamento da língua/conhecimento explícito, sendo significativa a dificuldade na identificação do sujeito e predicado e na identificação dos diferentes significados de palavras polissémicas.

Na questão 6 – Nas aulas de Língua Portuguesa, qual a temática que preferes? –, o aluno indicava de entre a leitura, funcionamento da língua e escrita, a competência específica que mais gostasse. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 18):

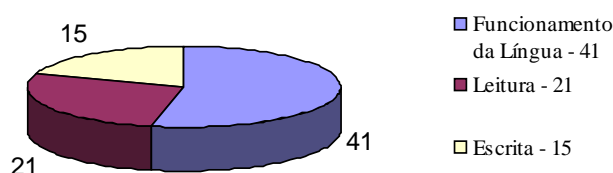
**Gráfico 18 - Qual a temática preferida nas aulas de LP**



Verifica-se, assim, que 52% dos alunos questionados preferem actividades de leitura, 26% preferem actividades relacionadas com o funcionamento da língua e 22% actividades de escrita.

Na questão 7 – Nas aulas de Língua Portuguesa, qual o conteúdo que consideras mais importante saber? –, o aluno indicava de entre a leitura, funcionamento da língua e escrita, a competência específica que considerasse mais importante saber. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 19):

**Gráfico 19 - Conteúdo que considera mais importante saber**

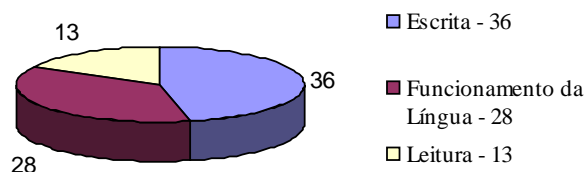


Nesta questão, verifica-se que 53,2% dos alunos questionados são de opinião de que é mais importante saber conteúdos da competência específica de funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua em Língua Portuguesa, 27,3% dos alunos são de opinião que é a competência da leitura e 19,5% dos alunos é de opinião que é a competência específica da escrita.

Apesar da maioria dos alunos preferir actividades de leitura, considera, contudo, que é a competência específica do funcionamento da língua a mais importante saber. Este facto poderá estar relacionado com a importância dada a esta competência pelos professores titulares de turma.

Na questão 8 – Ao longo do ano, nas aulas de Língua Portuguesa, em que conteúdo tiveste maior dificuldade? –, o aluno indicava de entre a leitura, funcionamento da língua e escrita, a competência específica em que teve mais dificuldade. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 20):

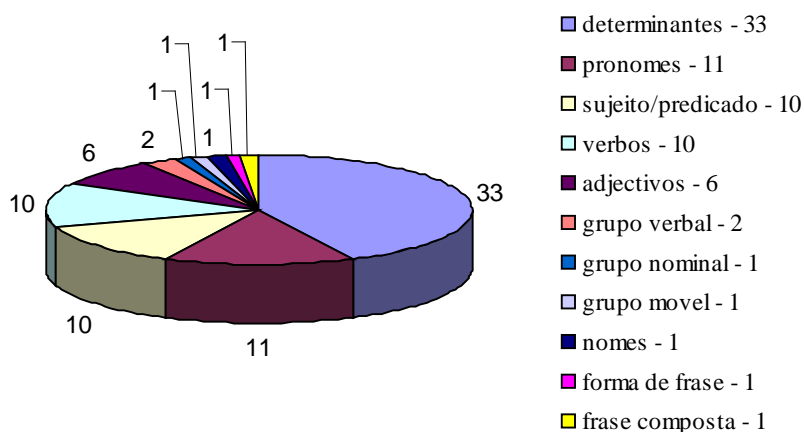
**Gráfico 20 - Em que conteúdo teve mais dificuldades ao longo do ano**



Verifica-se que 46,7% dos alunos revelam maior dificuldade na competência específica da escrita, logo seguida da competência específica do funcionamento da língua, com 36,4% dos alunos. Apenas 16,9% dos alunos referiram que a maior dificuldade foi sentida na competência específica da leitura.

Na questão 9 – Do estudo do funcionamento da língua, em que conteúdo tiveste mais dificuldade ao longo do ano lectivo? –, o aluno assinalava apenas uma resposta de entre os vários conteúdos gramaticais. Obteve-se os seguintes resultados (gráfico 21):

**Gráfico 21 - Conteúdos gramaticais em que teve maior dificuldade**



Verifica-se, assim, que:

- 42,9% dos alunos questionados sentiram mais dificuldades nos determinantes. É de considerar esta dificuldade uma vez que os determinantes

podem ser classificados como determinante artigo, determinante possessivo, determinante demonstrativo. Na minha prática lectiva, constato que há grande dificuldade nos alunos em perceberem a diferença entre determinante possessivo/demonstrativo e pronome possessivo/demonstrativo.

- 14,3% dos alunos sentiu mais dificuldades nos pronomes. Também pela minha experiência, verifico que é difícil aos alunos perceberem a diferença entre pronomes possessivos e pronomes demonstrativos. Os pronomes pessoais são de muito mais fácil compreensão por parte dos alunos.

- 13% dos alunos sentiu mais dificuldades em identificar os constituintes que numa frase desempenham a função de sujeito e os que desempenham a função de predicado.

- 13% dos alunos sentiu dificuldade no verbo. Essa dificuldade poderá não estar tanto relacionada com a identificação do verbo, mas sim com a conjugação do verbo.

- 7,8% dos alunos sentiu mais dificuldades na classe dos adjectivos. Aqui a dificuldade sentida poderá não ser na identificação do adjectivo, mas sim nos diversos graus do adjectivo.

- 2,6% dos alunos sentiu dificuldades com a identificação do grupo verbal.

- 6,5% dos alunos referiu dificuldades na identificação do grupo nominal, no grupo móvel, na identificação do nome, na forma das frases e na frase composta, equivalendo 1,3% dos alunos a cada um desses conteúdos gramaticais.

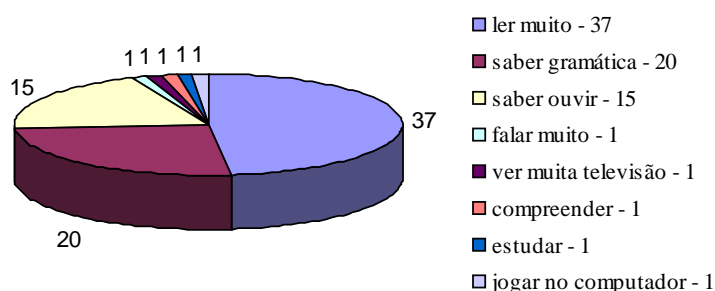
Não houve uma única referência de dificuldade sentida na classificação das palavras quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação, em encontrar sinónimos e antónimos, na classificação quanto ao tipo de frases e na identificação de frase simples.

Conclui-se que o conteúdo gramatical em que a maioria dos alunos sente maiores dificuldades se relaciona com a identificação e classificação dos determinantes.



Na questão 10 – Para ti, o que é preciso para falar e escrever bem? –, com as opções: saber gramática; ler muito; falar muito; saber ouvir; ver muita televisão; ou indicar outra opção, o aluno assinalava apenas uma resposta, a que para ele fosse o mais importante (gráfico 22):

**Gráfico 22 - O que é preciso para falar e escrever bem**



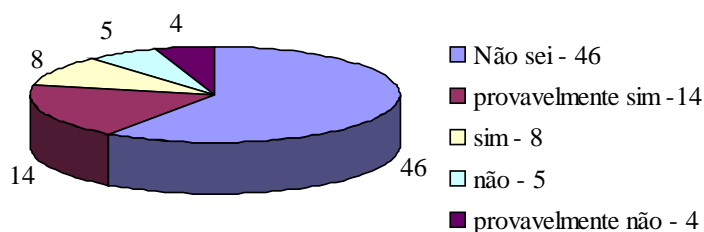
Na resposta a esta questão podemos, pois, verificar que:

- 48,1% dos alunos é de opinião que para falar e escrever bem é necessário ler muito;
- 26% dos alunos é de opinião que é necessário saber gramática;
- 19,5% dos alunos é de opinião que é necessário saber ouvir;
- 6,5% dos alunos tem outra opinião: 1,3% - falar muito; 1,3% - ver muita televisão; 1,3% - compreender; 1,3% - estudar; 1,3% - jogar no computador.

Conclui-se, assim, que uma grande percentagem de alunos é de opinião que o mais importante é ler muito para se poder falar e escrever bem.

Na questão 11 – Pensas que a nota que vais ter na Prova vai determinar se passas ou não? –, o aluno assinalava apenas uma resposta, de entre cinco opções, e justificava a sua opção (gráfico 23):

**Gráfico 23 - A nota da Prova vai determinar se o aluno passa ou não de ano**



Concluimos destas respostas que:

- 59,8% dos alunos não sabe se a nota da Prova de Aferição determina se passa ou não de ano;
- 18,2% dos alunos é de opinião que o resultado da Prova provavelmente determina se passa ou não de ano;
- 10,4% dos alunos tem a certeza de que o resultado da Prova determina se passa ou não de ano;
- 6,5% dos alunos tem a certeza de que o resultado da Prova não determina se passa ou não de ano.
- 5,2% dos alunos é de opinião que o resultado da Prova provavelmente não determina se passa ou não de ano.

Os 11,7% dos alunos, correspondendo a 9 alunos dos 77 questionados, que responderam que o resultado da prova não determina, ou provavelmente não determina, na decisão de passar de ano ou não, foram muito claros na justificação da sua resposta:

- "...porque as provas nacionais não contam para nota." – 1 aluno;
- "...porque a professora disse." – 1 aluno;
- "...porque tudo o que fizemos conta para nota." – 7 alunos.

Sete alunos revelam que sabem que todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano é determinante para o sucesso ou não do aluno. Um aluno tem consciência de que as provas nacionais não influenciam no sucesso ou não do aluno. Um aluno foi claro afirmando que se a professora disse que o resultado da prova não conta para a nota, então é porque não conta.

Os 28,6% dos alunos, correspondendo a 22 alunos, que responderam que o resultado da prova determina, ou provavelmente determina, na decisão do aluno passar de ano ou não, deram como justificação:

- "...porque não fiz metade da prova." – 2 alunos;
- "... porque a prova me correu mal." – 5 alunos;
- "...porque ainda não sei se vou passar." – 4 alunos;
- "...porque estudei muito." – 4 alunos;
- "...porque a prova me correu bem." – 7 alunos.

Verifica-se nestas respostas que 7 alunos são de opinião que como a prova lhes correu mal, então o resultado da prova determina, ou provavelmente determina, que passem ou não de ano. É a justificação pela negativa: não fez metade da prova ou a prova correu-lhe mal, logo poderá não passar de ano.

Quatro alunos deram uma justificação pela dúvida: como ainda não sabem se o seu resultado escolar é positivo, logo o resultado da prova vai determinar, ou provavelmente vai determinar, se passam ou não de ano.

Contudo, 11 alunos deram uma justificação pela positiva. Se estudou muito ou se a prova lhe correu muito bem, logo o resultado da prova poderá determinar que passe de ano. É um reconhecimento de mérito.

Dos 46 alunos, correspondendo a 59,8% dos alunos, que não sabe se a nota da Prova de Aferição determina se passa ou não de ano, 19 não deram qualquer justificação para a sua resposta. Como justificações, temos:

- "...porque nunca tinha feito uma prova destas." – 1 aluno;
- "...porque nunca me informei." – 2 alunos;
- "...porque há pessoas que dizem que sim e outras que dizem que não." – 2 alunos;
- "...porque a prova foi fácil." – 2 alunos;
- "...porque ainda não sei o resultado da prova." – 4 alunos;
- "...porque as minhas notas até agora têm sido mais ou menos." – 4 alunos.

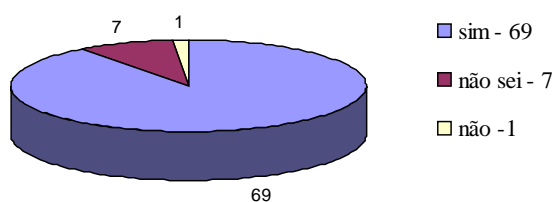
- “...porque depende da professora.” – 12 alunos.

Nota-se nestas justificações as dúvidas de muitos alunos. Uma parte significativa considera que a implicação do resultado na prova na sua passagem, ou não, de ano depende da professora. A professora fica, assim, com o papel de considerar ou não se o resultado da prova deve ou não determinar a passagem de ano dos alunos. Outra das dúvidas relaciona-se com os resultados escolares obtidos até a altura da realização da Prova de Aferição. Estes 4 alunos denotam dúvida no resultado do seu sucesso escolar. Há alunos que consideram que, não sabendo o resultado da prova, não sabem se este determina ou não na sua passagem de ano. Dois alunos consideram que como a prova foi fácil, não sabem se o seu resultado pode determinar ou não a sua passagem de ano. Temos dois alunos que apresentam dúvida relacionada com a opinião da população: há pessoas que dizem que sim e outras que dizem que não. Dois alunos foram claros que nunca se tinham informado a respeito deste assunto. Um aluno, como nunca tinha experienciado a realização de uma prova, não sabe se o resultado da mesma determina ou não a sua passagem de ano.

Conclui-se, assim, que a maioria dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre não sabe se o resultado das Provas de Aferição determina ou não a sua passagem de ano.

Na questão 12 – É importante realizar as provas de aferição? –, o aluno assinalava apenas uma resposta, de entre três opções, e justificava a sua opção (gráfico 24):

Gráfico 24 - É importante realizar as Provas de Aferição



Verificamos, assim, que:

- 89,7% dos alunos são de opinião que é importante realizar as Provas de Aferição;

- 9,1% dos alunos não sabem se a realização da Prova é importante;

- 1,3% dos alunos é de opinião que não é importante realizar as Provas de Aferição.

O aluno que é de opinião que não é importante realizar as Provas de Aferição é claro na sua justificação: "...porque, se o resultado das Provas de Aferição não contam para nota, acho que é uma perda de tempo realizá-las."

Dos 7 alunos que não sabem se é importante realizar as Provas de Aferição, 4 não deram qualquer justificação e dois justificam como: "...porque há anos que não fazem as provas." e "...porque acho injusto os outros alunos dos outros anos não fazerem.". Um aluno justificou-se "...porque nunca me informei..".

Dos 69 alunos que são de opinião que é importante realizar as Provas de Aferição, 6 alunos não deram qualquer justificação. Dos outros 63 alunos podemos ver que a sua opinião se justifica porque:

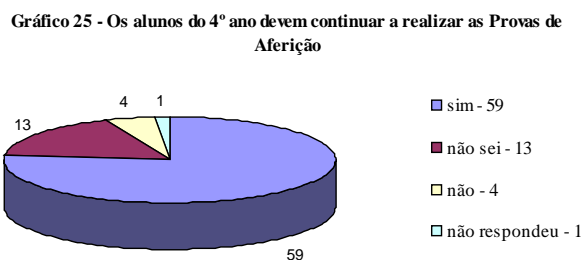
- "...obriga-nos a estudar." ou "...ajuda-nos na matéria." – 15 alunos;
- "...é importante para a professora saber como está o aluno." – 13 alunos;
- "...serve para ver se os alunos estão preparados." – 12 alunos;
- "...se não a fizer não passo." – 7 alunos
- "...serve para testar os conhecimentos dos alunos." – 5 alunos;
- "...serve para ver se passo de ano." – 4 alunos;
- "...ficamos orgulhosos." – 4 alunos;
- "...se têm de realizar." – 1 aluno;
- "...temos de saber em que temos mais dificuldade." – 1 aluno;
- "...serve para nos preparar para as provas do 9º ano." – 1 aluno;

Verifica-se, assim, que 31 justificações estão relacionadas com o ter conhecimento sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas; 15 justificações

estabelecem relação com o empenho do aluno no estudo da matéria leccionada; 11 justificações estão ligadas ao peso dos resultados nas provas na avaliação do aluno; 4 justificações referem-se ao “orgulho”, ao “brio” do aluno em realizar a prova; uma justificação está relacionada com o carácter obrigatório da realização das provas; e uma aponta para a preparação dos alunos para provas futuras.

Conclui-se, assim, que a grande maioria dos alunos das escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre é de opinião que é importante realizar Provas de Aferição.

Na questão 13 – Os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição? –, o aluno assinalava apenas uma resposta, de entre três opções, e justificava a sua opção (gráfico 25):



Da análise destes resultados, verifica-se que:

- 76,7% dos alunos são de opinião que os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição;
- 16,9% dos alunos não sabem se os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição;
- 5,2% dos alunos são de opinião que os alunos do 4º ano não devem continuar a realizar as Provas de Aferição;
- 1,3% dos alunos, correspondendo a um aluno, não respondeu a esta questão.

Dos 13 alunos que não sabem se os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição, 12 alunos não deram qualquer justificação e 1 aluno justificou-se “...porque ninguém lhe disse.”.

Dos 4 alunos que são de opinião que os alunos do 4º ano não devem continuar a realizar as Provas de Aferição, 1 aluno deu como justificação que “...porque é injusto o 4º ano fazer e os outros anos não.” e 3 alunos “...porque não.”

Dos 59 alunos que são de opinião que os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição, 3 alunos não deram qualquer justificação. Assim, das 56 afirmações encontradas, podemos ver que a opinião dos alunos se justifica porque:

- “...serve para testar os conhecimentos dos alunos do 4º ano.” – 19 alunos;
- “...é importante realizar as Provas de Aferição.”- 10 alunos;
- “...ficamos a saber mais pois temos de estudar mais.” – 9 alunos;
- “...determina se passamos ou não.” – 4 alunos;
- “...se eu fiz os outros têm de fazer também.” – 4 alunos;
- “...serve para saber mais e ficar orgulhosos.” – 4 alunos;
- “...conta para nota.” – 3 alunos;
- “...é uma maneira de ser responsável.” – 1 aluno;
- “...nos faz estar atentos às explicações da professora.” – 1 aluno;
- “...era injusto para as outras crianças que já as fizeram.” – 1 aluno.

Verifica-se então, que: 19 justificações relacionam-se com o facto do resultado das Provas de Aferição terem como objectivo recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas; 14 justificações estão relacionadas com a obtenção de condições de sucesso, como a necessidade de estudar mais e estar mais atento às explicações da professora. Destas 14 justificações há a considerar ainda 4 que complementam com o orgulho pessoal na realização das provas, como se tivessem alcançado uma meta; 10 justificações relacionam-se com a importância da realização das Provas de

Aferição; 7 justificações situam-se em redor da relação Prova de Aferição/nota sobre a qual podemos dizer que, para estes alunos, as Provas de Aferição geram notas e estas têm consequências na progressão ou transição de ano; 5 justificações expressam sentimentos: 4 de um egoísmo puro, como “...se eu fiz os outros têm de fazer” e outro de injustiça para quem já as fez, como “...era injusto para as outras crianças que já fizeram” e, finalmente, uma justificação aborda a questão da responsabilidade do aluno.

Conclui-se, assim, que a grande maioria dos alunos do 4º ano de escolaridade do 1º CEB do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre é de opinião de que os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as Provas de Aferição.

Em relação ao questionário conclui-se que existe um conjunto de ideias diferenciadas sobre as Provas de Aferição. Neste ano de escolaridade, as ideias construídas pelos alunos em termos de Provas de Aferição parecem estar articuladas com a imagem e as experiências que o próprio professor proporciona aos seus alunos, uma vez que independentemente da região, do estatuto ou do sexo, os alunos de um mesmo professor tendem a dar o mesmo tipo de respostas, embora as expressem naturalmente de forma diversa.

Foi interessante verificar que os resultados obtidos pelos alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre são significativamente melhores na competência do funcionamento da língua/conhecimento explícito. É de referir que estes resultados estão de acordo com a opinião que os alunos têm sobre ser esta competência a que apresentou menor grau de dificuldade na realização da Prova de Aferição. Provavelmente, tudo isto está relacionado com o facto de a maioria dos alunos considerar ser os conteúdos da competência do funcionamento da língua/conhecimento explícito os mais importantes saber de entre os vários conteúdos das competências da Língua Portuguesa.



## **Conclusão**

As mudanças significativas na sociedade portuguesa, a nível social, económico, científico e político, vieram-se a reflectir na escola. As preocupações dos responsáveis pela definição da política educativa centraram-se na alteração dos conteúdos programáticos, no alargamento da escolaridade obrigatória, que visava beneficiar as camadas desfavorecidas da população e na intenção de propiciar uma maior intervenção de todos na política educativa. Esta ideia perpassa nos documentos da Reforma do Sistema Educativo desenvolvida a partir de 1986, expressa na Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo, e nos sucessivos Decretos que a regulamentam, assumindo maior importância o Decreto-Lei nº 286/89, que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos ensinos Básico e Secundário e que aprova os respectivos planos curriculares.

A Lei de Bases do Sistema Educativo determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, assinalando, no seu artigo 7.º, que lhe cumpre «assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses».

O ensino básico torna-se uma formação universal, porque é abrangente a todos os indivíduos, alargada, por ter sido estendido a nove anos de escolaridade (actualmente já abrange 12 anos de escolaridade), e homogénea, na medida em que não estabelece vias diferenciadas susceptíveis de criar discriminações. Como tal, o ensino básico constitui-se como a etapa da escolaridade em que se concretiza, de forma mais ampla, o princípio democrático que informa todo o sistema educativo e contribui, por sua vez, decisivamente, para aprofundar a democratização da sociedade, numa perspectiva de desenvolvimento e de progresso, quer promovendo a realização individual de todos os cidadãos, em harmonia com os valores da solidariedade social, quer preparando-os para uma intervenção útil e responsável na comunidade. A Lei de Bases define o conjunto de objectivos gerais que deverão

ser prosseguidos na escolaridade básica para ir ao encontro destas grandes finalidades.

A disciplina de Língua Portuguesa adquire, no currículo, funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito, projectando-se em outros espaços curriculares, apresentando-se como «matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas» (Decreto-Lei nº 286/89). A valorização da disciplina reflecte-se no peso lectivo que lhe é atribuído nos planos curriculares (5 horas semanais para o 2º Ciclo, e 4 horas para o 3º Ciclo). O Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro estabelece para o 1º CEB a carga horária de 8 horas semanais. A mesma orientação é visível no sistema de avaliação dos alunos aprovado pelo Despacho Normativo nº 98-A de 1992, que determinava, no ponto 3, que:

...nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita.

Dos objectivos elencados pelo Programa de 2001 e pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB de 2004 decorre a ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa deverá estar sobretudo centrado em práticas de língua que visem o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal. Tal orientação é visível ora nas modalidades do uso da língua agrupadas na compreensão (ouvir/ ler) e na produção (falar/ escrever), ora na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina.

Relativamente ao domínio funcionamento da língua, este apresenta-se como um conhecimento transversal. Tal posição é visível no objectivo definido: «apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos».

Com o Despacho n.º 19 575/2006, de 25 de Setembro, estabelece-se para o 1º CEB a carga horária de 8 horas semanais, sendo que uma hora diária é obrigatoriamente destinada a actividades de leitura. Daí sobressai que apenas 3 horas semanais são destinadas a outras actividades incluindo o ensino formal da gramática. Para o funcionamento da língua no 1º CEB, segundo a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004), refere-se que: “Não se espera que, durante este ciclo, os alunos venham a dominar a nomenclatura correspondente a todo o trabalho realizado”. Apesar de não se esperar que os alunos dominem toda a nomenclatura gramatical inerente ao funcionamento da língua, para a realização das Provas de Aferição de Língua Portuguesa, os alunos do 4º ano de escolaridade têm de dominar toda a nomenclatura gramatical específica deste nível de ensino. O que quer dizer que, se por um lado não é exigido aos alunos do 1º CEB o domínio da nomenclatura gramatical referente ao seu ciclo, por outro, estes têm de a dominar para realizar as Provas de Aferição. Há aqui uma contradição entre a orientação dada pela Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º CEB (2004) e o que a tutela exige para a realização das Provas de Aferição.

Como referi anteriormente, neste estudo (2005/2010) procedi à recolha e à análise de dados das Provas de Aferição. Esta recolha incidiu na análise dos conteúdos gramaticais das provas, nos diferentes tipos de itens – objectivos e não objectivos –, bem como nos critérios específicos de classificação. Ao efectuar-se a leitura comparativa dos enunciados das provas aplicadas ao 4.º ano de escolaridade, na área da Língua Portuguesa, constatei que a estrutura é comum a todas as provas. Observa-se que todas as provas se encontram organizadas em duas partes: na primeira pretende-se avaliar as competências essenciais de compreensão da leitura e de conhecimento explícito da língua/funcionamento da língua; na segunda parte, a intenção é aferir as competências relativas à expressão escrita.

Centrei o meu estudo apenas na primeira parte da prova, isto é, pretendi apenas saber de que forma as competências essenciais do conhecimento explícito da língua/funcionamento da língua foram testadas.

Verifica-se neste estudo que, comum a quatro ou mais provas, apenas foram contemplados os conteúdos gramaticais relacionados com o verbo, o adjectivo, a ortografia e palavras polissémicas. Só nos últimos dois anos de aplicação das provas, 2009 e 2010, foram tratados os conteúdos gramaticais referentes a palavras de ligação na formação de frases compostas e os constituintes das frases com função de sujeito e de predicado. Verifica-se, ainda, que não foram abordados os conteúdos gramaticais relacionados com a identificação de determinantes e de numerais cardinais e ordinais. O número de questões por prova e em relação ao funcionamento da língua, também não foi igual em todas as provas tendo variado de 8 a 6 questões. Só nos últimos três anos se manteve seis questões por prova. Verificou-se ainda que para o mesmo tipo de exercício, no caso de palavras polissémicas, por exemplo, os enunciados se tornam cada vez mais explícitos, mais detalhados. Contudo, os tipos de item mantiveram-se, pois os alunos respondem a propostas constituídas, essencialmente, por itens de resposta curta, de completamento, de associação, de ordenação e de escolha múltipla.

Ao efectuar uma análise criteriosa das Provas de Aferição, dos critérios de correcção no âmbito dos seus objectivos e dos descritores de níveis de desempenho, verifica-se que o conhecimento explícito da língua/funcionamento da língua envolve competências distintas de ano para ano. Desta forma, torna-se difícil concretizar um dos objectivos preconizados por este «instrumento de avaliação da eficácia do sistema», o de «contribuir para a tomada de decisões no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens» (ME/DGIDC, 2006), uma vez que: a) há diferenças entre os enunciados das diferentes provas; b) não há homogeneização dos critérios de classificação; c) há diferenças nas percentagens de itens que avaliam predominantemente os mesmos tipos de competências e as mesmas áreas temáticas; d) algumas aprendizagens foram

avaliadas por apenas um item; e) nem em todos os anos todas as competências foram avaliadas; f) as questões são cada vez mais pormenorizadas; g) o mesmo conteúdo tem critérios de correcção e níveis de dificuldade diferentes todos os anos. Por tudo isto, concluo que os resultados das Provas de Aferição não são comparáveis entre si. Contudo, este instrumento de avaliação externa permite comparar os alunos entre si, se nos reportarmos exclusivamente ao ano em que elas são aplicadas.

Quanto aos resultados nacionais das Provas de Aferição de Língua Portuguesa nos últimos 4 anos, os resultados positivos nacionais têm vindo a evoluir favoravelmente ao longo dos anos. Os resultados positivos dos alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre nos últimos quatro anos, encontram-se abaixo da média nacional, sendo significativa a variação nos anos de 2007/2008 (onde os alunos obtiveram piores resultados) e de 2008/2009 (onde os alunos obtiveram melhores resultados). Não deixa de ser interessante notar que nesse ano foi implementado neste Agrupamento a formação no âmbito do Programa Nacional do Ensino do Português. Pode dizer-se que os números de resultados negativos não são muito significativos. Contudo, como o universo dos alunos é reduzido, as percentagens tornam-se elevadas.

Se se olhar apenas para os resultados verifica-se que estes são muito positivos e fica-se contente. Mas será que esses resultados correspondem à realidade? Por um lado, os professores treinam os alunos para a tipologia de questões das Provas de Aferição e os alunos automatizam as respostas, por outro lado não é do conhecimento público como os códigos dos critérios de classificação atribuídos pelos professores classificadores são transformados em valores numéricos. O que é certo é que os resultados chegam às escolas cada vez melhores. Isso quer dizer que ensinamos melhor? Que os alunos aprendem a ler e a escrever melhor? É o desejável.

Voltando ainda às Provas de Aferição e comparando as respostas correctas segundo a competência específica nas Provas de Aferição a Língua Portuguesa alcançados pelos alunos deste Agrupamento, nestes últimos quatro anos,

podemos concluir que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre revelam menor dificuldade na competência do conhecimento explícito da língua/funcionamento da língua, onde obtêm melhores resultados comparados com a competência de compreensão da leitura e da competência de expressão escrita.

Estes resultados na competência do conhecimento explícito da língua/funcionamento da língua relacionam-se directamente com os interesses e grau de dificuldade sentidos pelos alunos do 4º ano do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre, observadas nas respostas dadas por estes alunos no questionário passado em Junho de 2010, de cuja análise se pode verificar que: a) a maioria dos alunos é de opinião que a Prova de Aferição de Língua Portuguesa teve um grau de dificuldade moderado, embora 32,5% dos alunos tenha a opinião de que a prova foi fácil ou muito fácil; b) mais alunos consideraram a competência específica do funcionamento da língua como sendo a competência com menor grau de dificuldade; c) nas aulas de Língua Portuguesa leccionadas durante o ano lectivo, a maioria dos alunos considera que é a competência específica do funcionamento da língua a mais importante saber; d) o conteúdo do funcionamento da língua/conhecimento explícito da língua onde sentem maior dificuldade relaciona-se com a identificação e classificação dos determinantes (conteúdo nunca contemplado nas Provas de Aferição).

Várias questões surgem perante estes resultados: porque será que os alunos do Agrupamento de Escolas de S. Silvestre sentem menos dificuldades na competência do funcionamento da língua/conhecimento explícito? Porque será que estes alunos consideram mais importante saber o funcionamento da língua/conhecimento explícito a Língua Portuguesa? Claro está que, nestes resultados, há uma grande responsabilidade dos professores. Qual será a relação do sentir dos alunos com o papel do professor? Será que os professores, nas aulas de Língua Portuguesa, darão maior importância à competência do funcionamento da língua/conhecimento explícito em relação às competências da compreensão da leitura e expressão escrita? Como se sentem os professores ao

leccionarem gramática? Como abordam estes os conteúdos gramaticais? Será que cumprem as orientações da tutela que destina apenas 3 horas semanais para actividades de funcionamento da língua/conhecimento explícito e expressão escrita? Da nossa investigação emanaram estas questões que poderiam dar origem a outros estudos, mas que não foi a estes objectivos que o nosso trabalho tentou dar resposta.

No que se relaciona com a continuidade da realização das Provas de Aferição para os alunos do 4º ano, a maioria dos alunos é de opinião que é importante realizar Provas de Aferição e estas devem continuar-se a realizar. Estas opiniões relacionam-se, sobretudo, com o facto do resultado das Provas de Aferição terem como objectivo recolher dados relevantes sobre os níveis de desempenho dos alunos no que respeita às aprendizagens adquiridas e competências desenvolvidas e com a relação Prova de Aferição/nota.

As ideias dos alunos sobre a Prova de Aferição incidem preferencialmente sobre três aspectos: (i) o processo e instrumentos de avaliação, (ii) a necessidade de estudar induzida pela avaliação e ainda (iii) os resultados das provas, as notas.

A associação que diversos alunos fazem entre a realização das provas de Aferição e a necessidade de estudar, leva-me a questionar até que ponto o saber é valorizado pelos alunos como um bem em si mesmo, ou apenas cumpre a função de criar condições propícias para se ter boas notas. Até que ponto não há uma inversão de valores, isto é, não é a realização das provas de Aferição que está subordinada à lógica do aprender, mas o contrário, aprende-se ou pelo menos estuda-se, por causa da Prova de Aferição.

A Prova de Aferição identificada com o seu resultado, as notas, traduz uma representação da avaliação como um processo essencialmente orientado para um balanço final do desempenho dos alunos, traduzido ou não de uma forma quantitativa. Este balanço, independentemente do momento em que ocorre, é visto como o estado de um trabalho finalizado e não em curso.

Supostamente o objectivo das Provas de Aferição seria avaliar o sistema educativo, fornecer informação sobre o nível de aquisição das competências de ciclo e, dessa forma, promover a adequação de programas e a conformidade das práticas lectivas e pedagógicas necessárias à prossecução desse objectivo. Só que os professores interiorizaram a responsabilidade pelos resultados, principalmente após o modelo de avaliação de desempenho docente, e, objectivamente, adequam o seu trabalho em função da prova.

Se as provas não servem para avaliar os professores nem os alunos, porque não se opta por medir por amostragem? Porque se enviam os resultados para as escolas, por turmas? Porque os agrupamentos são avaliados pela Avaliação Externa também pelos resultados obtidos pelos alunos nas Provas de Aferição? Porque não se define um modelo de prova que permita comparar resultados de diferentes anos?

Estas questões levantam problemas que nos levam a concluir que há vários factores a ter em consideração quando estudarmos a estrutura e os resultados das Provas de Aferição. Outros estudos poderão ser feitos neste campo. Se, de alguma maneira, pude com o meu contributo lançar a reflexão sobre este assunto, já valeu a pena este estudo.



## **Bibliografia**

Bloom, B.; Hastings, J. e Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill. (Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar. Livraria Pioneira Editora: S. Paulo.)

Cunha, C. e Cintra, L. (1992). *Nova gramática do Português contemporâneo*. 9ª edição, Edições João Sá da Costa: Lisboa.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Ministério da Educação: Lisboa.

Departamento da Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1º Ciclo*. 4ª edição. Ministério da Educação: Lisboa.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*.: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular: Lisboa

Januário, C. (1996). *Do Pensamento do Professor à Sala de Aula*. Edições Almedina: Coimbra

Moore, G.W. (1983). *Developing and Evaluating Educational Research*. Harper Collins Publishers: Nova Iorque.

Noizet, G. e Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Colecção Psicopedagogia. Coimbra Editora: Coimbra.

Roldão, M. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores*. Editorial Presença: Lisboa.

Stanke, R.. & Silva, R. (2008). Avaliação da Leitura na Sala de Aula de Língua Estrangeira: Tipologia de Exercícios e Questões. *Revista Intercâmbio*, volume XVII: 477- 495. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

Valadares, J. e Graça, M. (1999). *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Plátano Edições Técnicas: Lisboa:

Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Asa: Lisboa.

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro. *Diário da República nº 29/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto. *Diário da República nº 198/89 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro. *Diário da República nº 15/2001 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 209/2002 de 17 de Outubro. *Diário da República nº 240/2002 – I Série-A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº 4/2008 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 19 575/2006 de 25 de Setembro. *Diário da República nº 185/2006 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho nº 2 351/2007 de 14 de Fevereiro. *Diário da República nº 32/2007 – II Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 98-A/92 de 20 de Junho. *Diário da República nº 140/92 – I Série-B*. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo nº 644-A/94 de 15 de Setembro. *Diário da República nº 214/94 – I Série*. Ministério da Educação. Lisboa.

### **Referências electrónicas**

DGIDC (2010). *Programas e orientações Curriculares – 1º Ciclo*. Acedido em: 21-07-2010, em: <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas/OrientacoesCurriculares.aspx>

DGIDC (2010). *Novo Programa de Português do Ensino Básico*. Acedido em: 21-07-2010, em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Preparacaoimplementacao.PPEB.aspx>

GAVE (2010). *Provas de Aferição*. Acedido em: 1-10-2010, em: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/7.html>

GAVE (2010). *Provas de Aferição*. Acedido em: 1-10-2010, em: [http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=PA\\_INFO\\_4ano\\_2010.doc.pdf](http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=7&fileName=PA_INFO_4ano_2010.doc.pdf)

GAVE (2010). *Provas de Aferição – Normas PAEB – Março 2010*. Acedido em: 1-10-2010, em: [http://www.appdae.net/documentos/leis/provas\\_afericao\\_2010.pdf](http://www.appdae.net/documentos/leis/provas_afericao_2010.pdf)



## **ANEXOS**

---

### **Índice:**

Anexo 1:	Prova de Aferição 2005	103
Anexo 2:	Prova de Aferição 2006	111
Anexo 3:	Prova de Aferição 2007	117
Anexo 4:	Prova de Aferição 2008	125
Anexo 5:	Prova de Aferição 2009	131
Anexo 6:	Prova de Aferição 2010	137
Anexo 7:	Grelha de correcção	145
Anexo 8:	Questionário	147



## Anexo 1

Prova de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo do Ensino Básico				<b>2005</b>	
A preencher pelo Aluno					
Nome: <input style="width: 300px;" type="text"/>		Idade: <input style="width: 40px;" type="text"/>		Sexo: F <input style="width: 20px;" type="checkbox"/> M <input style="width: 20px;" type="checkbox"/>	
A preencher pelo GAVE					
N.º convencional do aluno: <input style="width: 150px;" type="text"/>		N.º convencional da escola: <input style="width: 150px;" type="text"/>			

---

N.º convencional do aluno: <input style="width: 150px;" type="text"/>		N.º convencional da escola: <input style="width: 150px;" type="text"/>	
---	--	--	--

# 2005

## Prova de Aferição de

# Língua Portuguesa

### 1.º Ciclo do Ensino Básico

Observações (a preencher pelo Aplicador)			
<b>A</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>	<b>NP</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>
<b>B</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>	<b>PA</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>
<b>C</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>		
<b>D</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>		
<b>E</b>	<input style="width: 20px;" type="checkbox"/>		

Observações	
(a preencher pelo Aplicador)	(a preencher pelo Classificador)

## 1.ª Parte

**Lê o texto com muita atenção.**

### A NOITE EM QUE A NOITE NÃO CHEGOU

1 Um dia, mal acordou, a noite foi espreitar pela janela e reparou que já era quase noite. «Estou atrasada!», pensou ela ao ver que o Sol já tinha desaparecido e os candeeiros começavam a acender-se.

Mas, nesse dia, ou nessa tarde, ou nessa noite, a noite sentia-se muito  
5 preguiçosa.

Gostava muito de estar ali, no quentinho dos lençóis, mas à noite não podia. Tinha sempre que fazer. Contrariada, deu uma volta e outra volta, desenroscou-se, enroscou-se e pensou lá para consigo: «Estou farta!»

Havia muitas, muitas noites desde o início dos tempos que a noite  
10 chegava à hora certa sem faltar um só dia. «E tudo isto para quê?», perguntou ela de si para si, «Só para que o vaidoso do Sol possa ir mostrar a sua linda cabeleira dourada ao outro lado do mundo... Hoje, não saio daqui... O Sol que se amanehe!»

Olhando para o seu antiquíssimo fato de trabalho, metade feito de  
15 estrelas, metade de escuros trapos, a noite resolveu por uma vez ficar na cama.

«O pôr-do-Sol que se aguarde por aí, a pairar no meio do céu, até que nasça o dia! Está resolvido. Hoje, ninguém me tira daqui!»

Assim, sem querer saber de mais nada, a noite deixou-se ficar na cama  
20 toda satisfeita, com uma chávena de chá numa mão e um livro de histórias na outra.

Quando perceberam que a noite não chegava, as pessoas, os bichos, os candeeiros e as flores começaram a juntar-se às portas da noite. Os autocarros e os girassóis queriam ir dormir. Os mochos, as corujas e os  
25 guardas-nocturnos queriam sair para o trabalho. Por isso se puseram todos a gritar: «Venha a noite! Venha a noite! Então, nunca mais chega?! É preciso fazer cair a noite!»

Mas era tão alta a casa onde a noite morava que ninguém se atrevia sequer a tentar chegar lá acima.



30 Foi então que apareceu um menino rabino que pediu «Com licença...» a toda a gente e se pôs a trepar pelos últimos raios de sol. Num equilíbrio despachado, pôs um pé numa nuvem, outro num cometa e, em menos de nada, chegou junto da noite.

De tão entretida com o seu livro de histórias, a noite nem deu por nada.

35 E mesmo que desse nem podia adivinhar. Não estava habituada a meninos e aos seus doces passos de algodão.

De mansinho, o menino rabino pôs-se a fazer-lhe cócegas nos pés. A noite desatou a rir às gargalhadas. «Ah, Ah, Ah! – Ah, Ah, Ah!» Tanto se riu a noite que caiu da cama abaixo. E, caindo, passou por estrelas, luas e  
40 sóis. Todas as luzes se apagaram à sua passagem e um manto muito grande, negro, de cetim, foi cobrindo a pouco e pouco o mundo inteiro.

O menino rabino, do esforço que fez, ficou tão cansado e com tanto sono que nem perdeu tempo. Deitou-se logo na cama da noite e, antes de adormecer, voltou-se para ela que lá em baixo já tomara conta do mundo  
45 inteiro e disse-lhe baixinho: «Adeus, noite... Até amanhã... Boa noite...»

José Fanha, *A Noite em que a Noite não Chegou*,  
Porto, Campo das Letras, 2001

**Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.**

**14.** Lê com atenção o seguinte texto.

Os mochos, as corujas e os guarda-nocturnos queriam que anoitecesse. Por isso se puseram todos a gritar:  
– Venha a noite! Então, nunca mais chega?

Escreve, em baixo, ao lado do número de cada sinal de pontuação, a letra correspondente à função que tem no texto. Segue o exemplo.

1. ?

2. .

3. –

4. !

**a)** Indicar uma pausa breve.

**b)** Indicar que, na frase, a ideia não está concluída.

**c)** Indicar o final da frase.

**d)** Apresentar informações ou esclarecimentos úteis.

**e)** Expressar um desejo forte, quase uma ordem.

**f)** Fazer uma pergunta.

**g)** Introduzir a fala de uma personagem.

1. f)

2.           

3.           

4.

15. Separa as sílabas das seguintes palavras. Segue o exemplo.

- |                   |   |                  |
|-------------------|---|------------------|
| ➤ Quando          | – | <i>Quan - do</i> |
| ➤ Candeeiros      | – | _____            |
| ➤ Autocarros      | – | _____            |
| ➤ Girassóis       | – | _____            |
| ➤ Mochos          | – | _____            |
| ➤ Guarda-nocturno | – | _____            |
| ➤ Trabalho        | – | _____            |

16. Lê o texto e completa as palavras que têm espaços em branco com as letras adequadas, escolhendo-as no quadro seguinte.

<b>s</b>	<b>ss</b>	<b>c</b>	<b>ç</b>
----------	-----------	----------	----------

A noite não estava nada apre\_\_\_\_ada. Espregui\_\_\_\_ou-se uma e outra vez e voltou a adorme\_\_\_\_er.

Como a noite nunca mais vinha, as crian\_\_\_\_as e os pá\_\_\_\_aros não so\_\_\_\_egavam, ficando cada vez mais can\_\_\_\_ados.

Por fim, anoite\_\_\_\_eu.

17. Substitui as palavras ou expressões colocadas dentro dos rectângulos por outras de significado contrário (antónimos).

Segue o exemplo.

A noite vestiu  
despiu o seu

velho  
\_\_\_\_\_ fato de trabalho.

Então anoiteceu  
\_\_\_\_\_ como era costume.

A noite \_\_\_\_\_ já estava muito escura  
\_\_\_\_\_ e as

peessoas desejavam terminar  
\_\_\_\_\_ as suas actividades.

18. Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses.

Nesse dia, as pessoas não \_\_\_\_\_ (*estar*) satisfeitas,  
porque a noite nunca mais \_\_\_\_\_ (*cair*).

Quando, finalmente, a noite \_\_\_\_\_ (*descer*) sobre  
o mundo, alguns \_\_\_\_\_ (*ir*) descansar, enquanto outros  
\_\_\_\_\_ (*sair*) para passear ou trabalhar.

**19.** Lê a seguinte frase.

A noite era menos vaidosa do que o Sol.

Reescreve a frase, colocando o adjectivo «*vaidosa*» no grau comparativo de superioridade.

---

**20.** Lê a seguinte frase.

A noite e o Sol encontraram-se naquele dia.

**20.1.** Completa a seguinte afirmação.

Esta frase é do tipo \_\_\_\_\_

**20.2.** Volta a escrevê-la na forma negativa.

---





## 1.ª Parte

**Lê o texto com muita atenção.**

- |    |   |    |   |
|----|---|----|---|
| 1  | É uma casa tão linda<br>Que ternura quando a vejo!<br>Lembra-me o senhor Joaquim<br>Meu amigo do Alentejo.          | 21 | É cãozinho de brinquedo,<br>Um tesouro de amizade:<br>É um cão que não tem vida<br>Mas diz-me tanta verdade!            |
| 5  | Carpinteiro tão velhinho<br>A trabalhar a madeira:<br>Eu olhava-o encantada<br>Sentadinha à sua beira.              | 25 | O senhor Joaquim olhou-me<br>Com seus olhos cheios de vida:<br>– Vou fazer-lhe uma casinha,<br>Uma perfeição florida... |
| 10 | Conheci-o quando fui<br>Para o Alentejo ensinar.<br>Professora de meninos<br>Meninos do meu amar.                   | 30 | E uma perfeição florida<br>Foi feita por suas mãos,<br>Mãos ásperas de pobreza<br>Tão doces de perfeição.               |
| 15 | Um dia que o visitei,<br>Confessei-lhe, quase a medo:<br>Eu tenho um cão pequenino,<br>Um cãozinho de brinquedo.    | 35 | Eis a história da casinha<br>Feita pelo senhor Joaquim:<br>Tenho amigos e saudade,<br>Não tenham pena de mim!           |
| 20 | Senhor Joaquim, tenho um cão<br>Que me deram os meus amigos,<br>Quando parti de Lisboa<br>Para sempre o ter comigo. |    |   |

Matilde Rosa Araújo, *Segredos e Brinquedos*,  
Lisboa, Editorial Caminho, 1999



**Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.**

**15.** Lê a seguinte lista de palavras.

- ☐ madeira
- ☐ carinho
- ☒ 1 Alentejo
- ☐ brinquedos
- ☐ tesouro
- ☐ saudades
- ☐ cãozinho
- ☐ professora
- ☐ meninos

**15.1.** Coloca as palavras por ordem alfabética, numerando-as de 2 a 9. Segue o exemplo.

**15.2.** Escolhe, na lista de palavras atrás apresentada,

um nome feminino. \_\_\_\_\_

um nome no plural. \_\_\_\_\_

um nome no grau diminutivo. \_\_\_\_\_

**16.** Lê a seguinte frase.

O senhor Joaquim era muito velhinho e muito habilidoso.

**16.1.** Em que grau se encontram os adjectivos que caracterizam o senhor Joaquim?

---

**16.2.** Assinala com **X** o antónimo de *habilidoso*.

- ☐ desarrumado
- ☐ desajeitado
- ☐ delicado
- ☐ desinquieto

**17.** Lê a seguinte frase.

A professora tinha saudades dos amigos.

Transforma-a numa pergunta e dá-lhe a forma negativa.

---

18. Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses.

Nas últimas férias da Páscoa, a Mariana, o Pedro e eu \_\_\_\_\_ (estar) a jogar ao Loto Animais Bebés quando \_\_\_\_\_ (aparecer) o meu primo. Ele \_\_\_\_\_ (juntar-se) a nós, mas não \_\_\_\_\_ (conseguir) ganhar nenhum jogo. Para ele não ficar desanimado, nós \_\_\_\_\_ (dizer):

– Deixa lá, para a próxima \_\_\_\_\_ (ganhar) tu!

19. Completa as palavras do texto com os elementos adequados, escolhendo-os no quadro seguinte.

ão	am
----	----

Quase todos os meninos gost\_\_\_\_\_ de animais. Alguns até têm um animal de estimaç\_\_\_\_\_. Mesmo os mais pequenos, costum\_\_\_\_\_ saber muitas coisas sobre os bichos e, por isso, divertem-se sempre que jog\_\_\_\_\_ com o loto dos animais e suas crias.

Certamente, quando forem crescidos, continuar\_\_\_\_\_ a gostar dos animais e a preocupar-se com as espécies em vias de extinç\_\_\_\_\_.



### Anexo 3

Prova de Aferição de Língua Portuguesa – 1.º Ciclo do Ensino Básico **2007**

A preencher pelo aluno

Nome:

A preencher pela U.A.

N.º convencional do aluno:	<input type="text"/>	N.º convencional da escola:	<input type="text"/>
----------------------------	----------------------	-----------------------------	----------------------

---

N.º convencional do aluno:	<input type="text"/>	N.º convencional da escola:	<input type="text"/>
----------------------------	----------------------	-----------------------------	----------------------

**2007**

Prova de Aferição de

**Língua Portuguesa**

## 1.ª Parte

Vais ler um excerto de uma das cenas da peça de teatro *Enquanto a Cidade Dorme*, de Álvaro Magalhães.



O texto apresenta a cena em que a Ana se prepara para dormir quando é surpreendida por uma sombra que desliza silenciosamente até à janela do quarto... A Ana ainda não sabe que é o anão Martim.

O anão pousa uma pequena pedra no parapeito da janela e esconde-se, porque não quer ser visto.

Ana levanta-se, inquieta...

1 **Ana** – Mãe, mãe!

**Voz da Mãe** – Dorme, Ana. Está toda a gente a dormir...

**Ana** – Anda aqui alguém...

*Procura debaixo da cama e nos recantos sombrios do quarto.*

5 **Ana** – Pareceu-me ver uma criatura pequena. Era negra como uma sombra. Ou terei sonhado?

**Voz da Mãe** – Sonhaste.

**Ana** – Era um gnomo. Não, era um duende. Ou seria um anão?

**Voz da Mãe** – Viste-o?

10 *O anão estremece.*

**Ana** – Só lhe vi a sombra.

*O anão limpa o suor da testa, aliviado. Afasta-se, incomodado, a tentar sacudir a própria sombra.*

15 **Anão** – Xô! Xô! Maldita sombra que só me atrapalha. Para que serve isto? Repete tudo o que eu faço, nunca me deixa só e quando me escondo fico com ela de fora. Xô! Xô! Vai-te embora! Larga-me!

*Ana vai à janela e o anão esconde-se, mas a sua sombra fica à vista.*

*Ana nada consegue ver e volta ao interior do quarto.*

20 *O anão volta a colocar-se sobre o parapeito da janela, onde pode ouvir Ana e falar com ela, como se fosse a pedra a fazê-lo.*

**Ana** – Mais um bocadinho e tinha-o visto. Deve ser um anão.

- Voz da Mãe** – Nunca ninguém viu anões. Se existissem já alguém os tinha visto. Dorme. Dorme e deixa-me dormir...
- 25 **Anão** (*incapaz de se conter*) – Se não vistes nenhum de nós e por isso não existimos, também não existis vós, porque também não vos vimos.
- Ana** – Quem é que falou?
- O anão põe a mão na boca, aflito. Mas logo lhe ocorre que pode tirar partido da situação e comunicar com Ana sem que ela o veja.*
- Anão** – Fui eu, a pedra que está à frente dos teus olhos. Não me vês?
- 30 **Ana** analisa a pequena pedra.
- Ana** – Como é que esta pedra veio aqui parar?
- Anão** – Pára de me abanar e pousa-me em qualquer lado. As pedras gostam de estar pousadas.
- Ana larga a pedra, assustada.*
- 35 **Ana** – Mãe! Mãe!
- Anão** – Chiu! Não chames ninguém, isto é só entre nós.
- Ana** – Uma pedra que fala... Custa-me a acreditar.
- Anão** – Vá lá, não é difícil. Se acreditas na «gente boa»...
- Ana** – Quem é a «gente boa»?
- 40 **Anão** – É como se chama às criaturas que vivem no outro lado do mundo. Fadas, gnomos, ondinas, sílfides, duendes...
- Ana** – Anões. (*agita-se*) Eu vi um anão.
- Anão** – Não digas isso. Se vires algum, não olhes para ele...
- Ana** – Se não olhar, não o posso ver...
- 45 **Anão** (*atrapalhado*) – A ideia é essa. Se por acaso esta noite andar por aqui algum, é porque tem uma missão a cumprir e não pode ser visto por ninguém.

Álvaro Magalhães, *Enquanto a Cidade Dorme*, Lisboa, Campo das Letras, 2000

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

11. Lê a banda desenhada.



Faz a correspondência entre cada frase e o seu tipo. Segue o exemplo.

	Frases
A	Que livro é esse que tens aí?
B	É uma peça de teatro.
C	Estou curioso!
D	Mostra-me o livro.

	Tipos de frase
	Imperativo
	Exclamativo
	Interrogativo
B	Declarativo



12. Lê a seguinte lista de palavras.

Coloca as palavras por ordem alfabética, numerando-as de 2 a 9. Segue o exemplo.

- ☐ teatro
- ☐ cena
- ☐ palco
- ☒ 1 actores
- ☐ público
- ☐ fila
- ☐ bilhete
- ☐ lugar
- ☐ sala

13. Lê os vários significados da palavra **cena**, tal como aparecem num dicionário.  
Repara como cada significado tem um número diferente.

**cena**, s. f. ① palco; ② divisão de um acto de peça teatral;  
③ acontecimento; ④ escândalo; discussão.

Nas frases abaixo, a palavra **cena** tem significados diferentes.

Escolhe o mais adequado e escreve o seu número no ☐. Segue o exemplo.

- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input checked="" type="radio"/> 2 | Nesta prova, apresenta-se a primeira <b>cena</b> de uma peça de teatro. |
| <input type="radio"/>              | Os actores ficam nervosos antes de entrarem em <b>cena</b> .            |
| <input type="radio"/>              | Quando as pessoas não se entendem, fazem logo uma grande <b>cena</b> .  |

14. Segue o exemplo e completa o quadro. Escreve o **verbo** que pertence à família de palavras de cada um dos nomes.

NOME	VERBO
<i>sonho</i>	<i>sonhar</i>
peso	
susto	
inveja	
fala	

15. Lê as palavras do quadro seguinte. Vais formar os seus antónimos.

Começa por assinalar com **X** o prefixo que tens de acrescentar a cada palavra, para escreveres o seu antónimo. Segue o exemplo.

palavras		PREFIXOS			antónimos
		<i>in</i>	<i>des</i>		
visível	→	<b>X</b>		→	<i>invisível</i>
fazer	→			→	
calçar	→			→	
feliz	→			→	
ligar	→			→	

16. Lê a frase.

Naquela noite, a Ana e o anão conversaram perto da janela.

Escreve o pronome pessoal que substitui as palavras sublinhadas na frase.

Naquela noite, \_\_\_\_\_ conversaram perto da janela.

17. Preenche os espaços em branco com as formas do Pretérito Perfeito dos verbos indicados entre parênteses.

**Fazer teatro é bem divertido!**

Na nossa escola, fizemos um cantinho dedicado ao teatro.

Cada um de nós (*trazer*) \_\_\_\_\_ alguma coisa. O João (*pedir*) \_\_\_\_\_ ao avô um chapéu antigo. A Maria (*conseguir*) \_\_\_\_\_ um vestido de noiva. A Sara e a Marta (*arranjar*) \_\_\_\_\_ várias malas e casacos das amigas da mãe. A professora (*oferecer*) \_\_\_\_\_ brincos, colares e pinturas.

Na biblioteca, escolhemos as peças que vamos representar. São sempre um sucesso!

18. Preenche os espaços em branco com a forma verbal correcta.

pode-se

pudesse

Gostava que o anão Martim \_\_\_\_\_ ir connosco ao teatro.

esconde-se

escondesse

Ele \_\_\_\_\_ sempre que ouve vozes de pessoas.



Anexo 4

inspectorio da  
sação



GABINETE  
DE AVALIAÇÃO  
EDUCACIONAL

PROVA DE AFERIÇÃO DO ENSINO BÁSICO

2008

Rubrica do Professor Aplicador

A PREENCHER PELO ALUNO

Nome

A PREENCHER PELO AGRUPAMENTO

Número convencional do Aluno

Número convencional do Aluno

A PREENCHER PELA U.A.

Número convencional do Agrupamento

**Prova de Aferição de Língua Portuguesa**

**1.º Ciclo do Ensino Básico**

2008

## 1.ª Parte

**Lê o texto com muita atenção.**

- 1 A escrita, tal como a conhecemos hoje, é o resultado de uma incrível evolução.  
Os primeiros escritos eram gravados em argila, em pedra, em madeira, em bambu e em osso. Os egípcios foram os primeiros a utilizar um material flexível e prático, obtido a partir de caules de papiro, uma planta que cresce nas margens do rio Nilo.
- 5 Cerca de 100 anos após o início da nossa era, os chineses inventaram uma técnica para fazer papel a partir das árvores. Essa técnica, prática e eficaz, depressa passou a ser usada por vários povos.
- O alemão Johannes Gutenberg inventou a imprensa, em 1450. Antes dessa invenção, cada livro era copiado à mão pelos monges, ao ritmo de três ou quatro
- 10 páginas por dia. Com a imprensa, imprimiam-se 300 páginas por dia! O saber tornou-se acessível a todos e as novas ideias expandiram-se rapidamente.
- A primeira máquina de escrever foi posta a funcionar pelo americano Christopher Sholes, em 1867. Activada por uma alavanca, cada tecla batia numa fita com tinta, que imprimia uma letra numa folha de papel.
- 15 O computador substituiu as máquinas de escrever, porque tornou possível produzir documentos escritos muito mais rapidamente. Além disso, é o grande responsável pela revolução no domínio das comunicações. E tu sabes porquê? Porque estas pequenas maravilhas podem comunicar entre si!
- A primeira comunicação, ou ligação, entre dois computadores foi efectuada na
- 20 cidade norte-americana de Los Angeles, em 1969. Actualmente, a música, o texto e as imagens circulam pelos quatro cantos do globo graças à *internet*, uma gigantesca rede que liga milhões de utilizadores pelo mundo fora.

QA Internacional, *O Meu Álbum das Descobertas e Invenções*,  
Lisboa, Impala Editores, 2006 (adaptado)

Lê o poema que se segue, para descobrires como os objectos mais simples são importantes.

### A Lapiseira

1 Eu posso viver sem sol,  
sem ninguém à minha beira.  
Mas só não posso viver  
sem a minha lapiseira.

5 Rodo com ela nos dedos,  
é varinha de condão,  
breve fósforo que acende  
lumes de imaginação.

Pássaro de bico negro,  
10 de negro, negro carvão,  
me leva com suas asas  
a minha voz e canção.

Chamo o sol e os amigos,  
assim, à minha maneira,  
15 viajando no papel  
só com uma lapiseira.

Luísa Ducla Soares, *A Cavalo no Tempo*,  
Lisboa, Editora Civilização, 2003

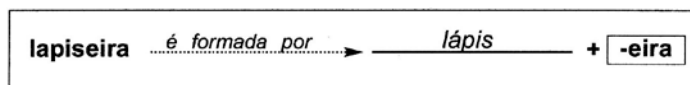
8. No poema, a autora associa a sua lapiseira a dois objectos e a um animal.

Completa o quadro. Segue o exemplo.

Objectos	<i>varinha de condão</i>	<i>linha 6</i>
Animal		

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

13. Há palavras que se formam a partir de outras palavras.



Completa o quadro com as palavras que se usam para formar **cabeleira**, **ratoeira**, **pulseira**, **poeira** e **biqueira**. Segue o exemplo.

sapateira	.....→	sapato	+	-eira
cabeleira	.....→		+	-eira
ratoeira	.....→		+	-eira
pulseira	.....→		+	-eira
poeira	.....→		+	-eira
biqueira	.....→		+	-eira

14. Preenche os espaços em branco com a palavra correcta.

poço	Durante as aulas, _____ ler e escrever.
posso	

voz	Gosto de ler em _____ alta.
vós	

cria	Hoje, _____ ler um livro de aventuras!
queria	



15. Lê a frase que se segue.

*A Ana leva os livros e os cadernos e o estojo e a régua e o lanche na mochila.*

Reescreve essa frase, substituindo três vezes o «e» pelo sinal de pontuação adequado.

---

---

16. Nem sempre escolhemos um livro que nos agrada. Umas vezes ficamos contentes, outras vezes ficamos tristes...

Com oito das palavras do quadro abaixo, completa cada balão de fala.

péssimas	divertida	aborrecido	melhor
preocupado	macias	irritado	pensativo
maçadora	interessante	pior	fantásticas

Leitor contente:



Ontem, eu li um livro tão \_\_\_\_\_! A história era \_\_\_\_\_ e as ilustrações \_\_\_\_\_. Foi o \_\_\_\_\_ livro que já li!

Leitor triste:



Ontem, eu li um livro tão \_\_\_\_\_! A história era \_\_\_\_\_ e as ilustrações \_\_\_\_\_. Foi o \_\_\_\_\_ livro que já li!

17. Lê os vários significados da palavra **prova**, tal como aparecem num dicionário.

**prova** n. f. ① acto de provar a verdade; ② o que comprova, comprovativo;  
③ teste de avaliação; ④ competição desportiva; ⑤ acto de provar um alimento.

Nas frases abaixo, a palavra **prova** tem vários significados. Escolhe o mais adequado a cada frase e escreve o seu número no ○. Segue o exemplo.


- |                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <input checked="" type="radio"/> 2 | Quando se acusa alguém, deve apresentar-se uma <b>prova</b> .   |
| <input type="radio"/>              | Fomos a uma <b>prova</b> de queijos durante a visita de estudo. |
| <input type="radio"/>              | A <b>prova</b> de aferição correu-me bem.                       |
| <input type="radio"/>              | O João ganhou a <b>prova</b> de atletismo.                      |

18. Tens aqui uma receita com as instruções que deves seguir para escreveres um bom texto.

Lê a receita primeiro. Depois preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses.

<p style="text-align: center;"><b>Receita</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Para escrever um bom texto</b></p> <p><u>Recorda</u> os textos que conheces. <u>Escolhe</u> algumas ideias divertidas, <u>mistura</u>-as com muita imaginação e <u>deixa</u>-as de molho durante uns minutos...</p> <p>(Pensar) _____ naquilo que vais escrever. (Organizar) _____ um plano para explicares tudo muito bem e evitares repetições.</p> <p>(Escrever) _____ o texto na tua folha e (usar) _____ as palavras de que mais gostares.</p> <p>À medida que o texto vai crescendo, (dividir) _____ as ideias em parágrafos.</p> <p>Por fim, (dar) _____ um título ao teu texto e (ler) _____ tudo com muita atenção para veres se</p> <p style="text-align: center;"><b>o texto ficou mesmo delicioso!</b></p>
--

## Anexo 5

Rubrica do Professor Aplicador		<b>GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL</b>	<b>PROVA DE AFERIÇÃO DO ENSINO BÁSICO</b>
			<b>2009</b>
	<b>A PREENCHER PELO ALUNO</b>		
	Nome _____		
	<b>A PREENCHER PELO AGRUPAMENTO</b>		
	Número convencional do Aluno _____		
	Número convencional do Aluno _____		
	<b>A PREENCHER PELA U.A.</b>		
	Número convencional do Agrupamento _____		

### Prova de Aferição de Língua Portuguesa

**1.º Ciclo do Ensino Básico**

**2009**

## 1.ª Parte

Lê a fábula.

### A CEGONHA E A TARTARUGA

- 1 – Vou partir para as terras quentes do Sul – declarou a cegonha com visível orgulho. – Desde que anunciaram tempos difíceis, não penso noutra coisa.
- Quem é que anunciou tempos difíceis? – perguntou a tartaruga com um bocejo.
- O boletim meteorológico. Falaram de vento, chuva, frio, enfim, só de coisas
- 5 desagradáveis. E eu, sempre que posso, fujo do que me aborrece.
- Foges?
- Bom, é uma força de expressão. Sabes que aproveito todos os pretextos para uma viagensinha.
- Certa de que despertaria inveja, a cegonha pôs-se a descrever as delícias de que
- 10 desfrutava nas suas deslocações:
- Oh! Levantar voo, bater as asas, lançar-me à aventura! Hoje uma terra, amanhã outra... Tu sabes lá o que se encontra por esse mundo fora. Há cada animal!
- Imagino – respondeu a tartaruga.
- Não imaginas, não. Ora diz-me, consegues fazer passar pela tua cabeça uma
- 15 manada de bichos que parecem pacíficos e de trato fácil, mas que afinal são indomáveis e nunca nada, nem ninguém, conseguiu domesticar?
- Nada mais simples, são zebras.
- Um pouco desconsolada, a cegonha insistiu:
- E um mastronço de pele dura como sola, míope, neurótico e com um corno só?
- 20 – Nada mais fácil. É o rinoceronte.
- A cegonha já estava a ficar irritadíssima [...].
- Cheia de más intenções, perguntou de novo:
- Já viste uns pássaros coloridos que falam, falam, mas não dizem nada, porque se limitam a repetir o que outros já disseram?
- 25 Pachorrenta como é de seu natural, a tartaruga abanou a cabeça, encolheu-se na casca, voltou a esticar-se. Parecia ter pouca vontade de responder.
- Então? Perdeste a língua? Se calhar nunca encontraste nenhum destes pássaros.
- Ó filha, o que mais há por aí são papagaios.
- Quase enraivecida, a cegonha largou a falar como uma matraca.
- 30 – E os bichos que carregam os filhotes numa bolsa até eles serem bem grandes? E as aves que põem os ovos nos ninhos alheios, porque não estão para se maçar a tratarem das crias? E os grupos que guincham com voz esganiçada, pouco se importando se incomodam ou não as pessoas? Conheces?
- Cangurus, cucos e macacos – foi a resposta seca.
- 35 A cegonha calou-se, descorçoada. E mais descorçoada ficou quando a tartaruga resolveu por sua vez fazer perguntas.
- Então agora diz-me cá tu que vijas tanto. Qual é a ave mais rápida do mundo?

- A cegonha engoliu em seco, porque já se cruzara com todas as espécies, mas nunca lhe ocorrera averiguar a que velocidades se deslocavam.
- 40 – Tolices – resmungou. – Querias que andasse a cronometrar os voos de cada um? Tenho mais que fazer!
- Bom, então diz-me onde é que os caracóis têm os olhos.
- Os caracóis? Sei lá! São tão pequenos que nunca me despertaram qualquer interesse. Gosto de animais grandes, porque só os grandes têm importância neste mundo.

Ana Maria Magalhães e Isabel Alçada, *Três Fábulas*, Lisboa, Caminho, 2007

**Responde ao que te é pedido sobre a fábula que acabaste de ler, seguindo as orientações que te são dadas.**

1. Assinala com **X** a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

Nesta fábula, uma cegonha e uma tartaruga encontram-se e

- ☐ combinam fazer uma viagem.
- ☐ conversam sobre o que sabem.
- ☐ falam sobre as suas viagens.
- ☐ inventam um jogo sobre animais.

2. Assinala com **X** a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

Durante o encontro com a tartaruga, a cegonha queria

- ☐ partilhar com ela os seus desejos.
- ☐ falar-lhe sobre todas as suas viagens.
- ☐ mostrar que sabia mais do que ela.
- ☐ informá-la sobre a sua próxima viagem.

3. Assinala com **X** a opção que completa a frase, de acordo com o sentido do texto.

A expressão «engoliu em seco» (linha 38) significa que a cegonha ficou

- ☐ calada, sem resposta.
- ☐ incomodada, com sede.
- ☐ esfomeada, sem comida.
- ☐ engasgada, com soluços.

Lê as instruções para a construção de um marcador de livros.

### Marcador de livros por encaixe

**Material necessário:**

- cartolina amarela
- revistas
- lápis
- régua
- compasso
- cola
- tesoura
- papel autocolante transparente

**Construção do marcador:**

**Etapa 1** – Desenha, na cartolina amarela, um marcador de acordo com o da figura.

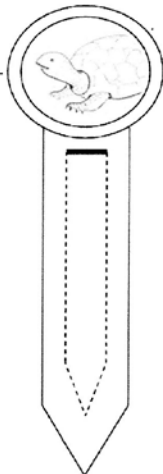
**Etapa 2** – Recorta, com cuidado, a cartolina pela linha exterior do marcador.

**Etapa 3** – Procura, nas revistas, a imagem de uma tartaruga. Recorta a imagem e cola-a no círculo do marcador.

**Etapa 4** – Forra o teu marcador com papel autocolante, para ficar mais resistente.

**Etapa 5** – Recorta o interior do marcador pelo tracejado, para fazeres o encaixe.

**O teu marcador de livros por encaixe está pronto a usar!**



11. Repara nas várias etapas e nos materiais necessários para construir o marcador.

Associa cada material indicado no quadro à etapa que lhe corresponde. Segue o exemplo.

	Material				
	cola	lápis	papel autocolante	régua	revistas
<b>Etapa</b>	<b>3</b>				

12. Completa a afirmação, indicando a etapa correspondente.

É muito simples fazer um marcador com uma cegonha, basta mudar as instruções da etapa \_\_\_\_.

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

13. Forma frases completas, escolhendo a palavra adequada. Segue o exemplo.

para	Nesta prova, li as instruções _____ fazer um marcador de livros.
que	

porque	Eu queria fazer um marcador, _____ falta-me cartolina.
mas	

quando	Vou passar pela papelaria _____ sair da escola.
como	

14. Lê os vários significados da palavra **marcador**, tal como aparecem num dicionário.

**marcador** *n.m.* ① painel ou quadro onde se regista e mostra a pontuação de um jogo; ② caneta com ponta de feltro; ③ fita ou tira com que se marca a página em que se vai na leitura de um livro; ④ prato que, na mesa, indica o lugar de cada pessoa.

Nas frases abaixo, a palavra **marcador** tem diferentes significados.

Escolhe, de entre os significados apresentados no dicionário (1 a 4), o que se adequa a cada frase e escreve o seu número no ☐ correspondente. Segue o exemplo.

<input checked="" type="radio"/> 4	Os guardanapos estavam à esquerda do <b>marcador</b> de cada convidado.
<input type="radio"/>	A ementa lia-se mal, porque estava escrita com <b>marcador</b> azul-claro.
<input type="radio"/>	Os adeptos ficaram contentes quando viram o resultado no <b>marcador</b> .
<input type="radio"/>	Agora tenho de ver em que página vou, porque o <b>marcador</b> se soltou.

17. Lê as frases **A** e **B**.

Transcreve o sujeito e o predicado de cada uma delas para os respectivos espaços.

Frase **A** → A cegonha e a tartaruga leram um livro.

Sujeito	Predicado
.....	.....

Frase **B** → A leitura é muito importante.

Sujeito	Predicado
.....	.....

18. Completa a descrição da gruta da tartaruga.

Preenche os espaços em branco com as formas adequadas dos verbos indicados entre parênteses. Segue o exemplo.



A gruta era tão agradável que a cegonha não queria sair dali. Por todo o lado, descobria novidades.


A areia do chão \_\_\_\_\_ (parecer) fofa e \_\_\_\_\_ (haver) conchas e búzios a enfeitar.

Os livros nunca mais \_\_\_\_\_ (acabar)! Uns \_\_\_\_\_ (ter) capa dura, outros não. Muitos deles \_\_\_\_\_ (mostrar) ilustrações engraçadas, que \_\_\_\_\_ (divertir) quem os lia!







15. Lê as quatro regras de pontuação abaixo registadas.

- ① Colocam-se dois pontos no final de uma frase que introduz uma fala.
- ② Nunca se coloca uma vírgula entre o sujeito e o predicado.
- ③ Coloca-se um travessão antes da fala de uma personagem.
- ④ Colocam-se dois pontos antes de uma enumeração.

A pontuação do texto que se segue precisa de ser melhorada nos casos assinalados com .

Escreve no círculo o número da regra de pontuação adequada em cada um desses casos. Segue o exemplo.

 Uma coruja<sup>②</sup> apareceu na gruta da tartaruga. Espreitou lá  
 para dentro e exclamou!  
 Ó tartaruga, nunca me mostraste esta fabulosa  
 biblioteca! Tu sabes que eu sou muito curiosa!

16. Lê as palavras apresentadas no quadro.

Escolhe as três palavras que pertencem à família de **belo** e regista-as.

beleza
beliscar
embeleazar
cabelo
cabeleira
beldade

**belo**


---

---

---



## Anexo 6

Rubrica do Professor Aplicador		GABINETE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	<b>PROVA DE AFERIÇÃO DO ENSINO BÁSICO</b> <b>2010</b>
	A PREENCHER PELO ALUNO		
	Nome		
	A PREENCHER PELO AGRUPAMENTO		
	Número convencional do Aluno		
Número convencional do Aluno			
A PREENCHER PELA U.A.			
Número convencional do Agrupamento			

### Prova de Aferição de Língua Portuguesa

1.º Ciclo do Ensino Básico

**2010**

## 1.ª Parte

**Lê o texto com muita atenção. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário apresentado a seguir ao texto.**

- 1 No momento em que o Homem chegou à Lua, a Lua estava a dormir profundamente, depois de ter passado várias noites agitada por estranhos pesadelos. Quando acordava, não conseguia recordar-se deles, mas sentia o desconforto que os sonhos maus costumam deixar-nos no corpo, na memória e até à flor da pele.
- 5 Quando o Homem pisou o seu solo áspero e poeirento, a Lua sentiu que qualquer coisa rara e importante estava a acontecer, pois, desde sempre, o Homem pousara nela os seus olhos curiosos e brilhantes sem descobrir a maneira de chegar tão longe e tão alto, talvez para a beijar ou para a abraçar.
- 10 Durante milhares de anos, houvera entre ambos uma espécie de longo namoro à distância, sem troca de cartas nem de promessas de amor eterno. O Homem, porém, nunca deixou de lhe dedicar belos poemas, para que a Lua jamais pudesse imaginar que caíra no seu esquecimento.
- Por sua vez, mesmo nas noites mais escuras e enevoadas, a Lua procurou sempre enviar-lhe as suas centelhas de luz, como se quisesse dizer-lhe:
- 15 – Sabes onde estou e sabes também que podes contar comigo.
- O Homem nunca teve dúvidas a esse respeito, mas, como uma viagem até à Lua não passava de um sonho praticamente impossível de realizar, ele preferia vê-la como se fosse um cavaleiro errante<sup>1</sup>, observando à distância uma princesa encantada na torre mais alta de um castelo inatingível. Sonhavam um com o outro, de noite e de dia, mas nunca
- 20 ousavam dar o passo seguinte, já resignados<sup>2</sup> com a sorte que o destino lhes reservara.
- Por isso, quando o Homem pôs pela primeira vez os pés no solo lunar, a Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, alegre e triste. Alegre, por ver que o seu namorado de sempre ganhara finalmente coragem para a visitar; triste, por não ter sido avisada com tempo suficiente, para se embelezar e poder recebê-lo.
- 25 E o que tinha para lhe mostrar? A solidão das suas crateras<sup>3</sup>, o deserto das suas planícies e a luz pálida das suas vigílias<sup>4</sup> nocturnas. Nada mais. Mas ela queria estar bela e sedutora no momento desse encontro tantas vezes imaginado.
- A Lua, como qualquer mulher que cuida da sua imagem, sempre soubera que a distância favorece o jogo do enamoramento, pois mantém pouco visíveis as rugas, as
- 30 madeixas desalinhas e outras pequenas e grandes imperfeições que, vistas de perto, costumam agigantar-se de repente.
- Por seu lado, o Homem, na estranha crueza do seu fato espacial, lamentava não poder mostrar o rosto à sua eterna namorada nem ter o atrevimento de a tentar abraçar. A falta de oxigénio, caso retirasse o equipamento de cosmonauta, seria, pela certa, o seu fim. E ele,
- 35 já que ali chegara, não estava disposto a morrer, nem mesmo caído nos braços da Lua.

José Jorge Letria, *Quando o Homem Beijou a Lua*,  
Alfragide, Oficina do Livro, 2009 (texto com supressões)

### VOCABULÁRIO

<sup>1</sup> *errante*: que vagueia; que anda sem destino.

<sup>2</sup> *resignados*: que aceitam com paciência as dificuldades da vida, sem revolta.

<sup>3</sup> *crateras*: aberturas circulares na superfície de um astro, provocadas pela queda de um meteoro.

<sup>4</sup> *vigílias*: no texto, períodos de tempo em que se está vigilante, sem dormir.

**Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da língua portuguesa.**

**11. Assinala com X a coluna composta apenas por palavras graves.**

Lua	castelo	espacial
Homem	dúvida	crateras
órgão	coragem	foguetão
estrela	beleza	pesadelos
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**12. Lê a frase.**

«A Lua sentiu-se, ao mesmo tempo, alegre e triste.»

Escreve um sinónimo de cada palavra sublinhada.

alegre: \_\_\_\_\_

triste: \_\_\_\_\_

**13. Lê a frase.**

O Homem ia muito pesado, porque levou para a Lua o seu fato espacial, oxigénio e outro equipamento.

Preenche os quadros, transcrevendo da frase duas palavras para cada uma das classes indicadas.

Nomes	Verbos	Adjectivos
_____	_____	_____
_____	_____	_____

14. Lê os vários significados da palavra **torre**.

**torre** ① Construção alta e fortificada. ② Estrutura metálica, geralmente constituída por partes. ③ Protecção ou defesa. ④ Peça do jogo de xadrez. ⑤ Homem muito alto.

Nas frases abaixo, a palavra **torre** tem significados diferentes. Escolhe o significado adequado e escreve o seu número no círculo. Cada número só pode ser usado uma vez. Segue o exemplo.

③ — Os braços da avó eram a minha **torre**.

○ — A **torre** do castelo está a ser restaurada.

○ — Ganhei-te dois peões com a minha **torre**.

○ — O meu tio é uma **torre**.

15. Completa, de forma correcta, as frases apresentadas, usando as palavras do quadro. Cada palavra só pode ser usada uma vez. Segue o exemplo.

que	se	ou	como	quando
-----	----	----	------	--------

A Lua dormia tranquilamente ou estava acordada?

O Homem chegou \_\_\_\_\_ a Lua estava a dormir.

O recado \_\_\_\_\_ te enviei não chegou a tempo.

Estava uma noite quente \_\_\_\_\_ se fosse Verão.

**16.** Lê as frases **A** e **B**.

**A** – O Homem enviou uma carta à Lua.

**B** – A Lua e as estrelas sorriram.

Transcreve o sujeito e o predicado de cada uma das frases para os respectivos espaços.

<b>Frase</b>	<b>Sujeito</b>	<b>Predicado</b>
<b>A</b>		
<b>B</b>		





145



## Anexo 8

### QUESTIONÁRIO

Como sabes, as Provas de Aferição de Língua Portuguesa e de Matemática são obrigatórias para todos os alunos matriculados no 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB), e visam avaliar o modo como os objectivos e as competências essenciais do 1º CEB estão a ser alcançados pelo sistema de ensino.

Assim, o presente questionário versa um conjunto de perguntas relativas ao modo de como cada aluno encara a Prova de Aferição de Língua Portuguesa e os conteúdos deste domínio do conhecimento leccionados ao longo do ano lectivo.

Não há respostas certas ou erradas relativamente a cada questão, pretendendo-se apenas a opinião de cada aluno.

*Nota: Este questionário é de natureza confidencial e anónimo. Por isso não coloques o teu nome em parte alguma.*

Escola: _____	
Sexo:	Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>

<b>1. Estudaste em casa para a realização da prova?</b> <i>(assinala apenas uma resposta)</i>		
pouco <input type="checkbox"/>	nada <input type="checkbox"/>	muito <input type="checkbox"/>

<b>2. Ficaste nervoso(a), ansioso(a), no dia da realização da prova?</b> <i>(assinala apenas uma resposta)</i>		
pouco <input type="checkbox"/>	nada <input type="checkbox"/>	muito <input type="checkbox"/>

<b>3. Qual o grau de dificuldade da prova?</b> <i>(assinala apenas uma resposta)</i>				
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muito fácil	Fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Extremamente difícil

<b>4. Que parte da prova foi mais difícil para ti?</b> <i>(assinala com 1, 2 e 3 por ordem de dificuldade, sendo o 1 o mais fácil e o 3 o mais difícil)</i>		
Interpretação <input type="checkbox"/>	Funcionamento da Língua <input type="checkbox"/>	Composição <input type="checkbox"/>

**5. De entre as questões do funcionamento da língua, em que perguntas tiveste mais dificuldades? Justifica.** (podes indicar mais do que uma questão, sendo a primeira a mais difícil)


**6. Nas aulas de Língua Portuguesa, qual a temática que preferes?**

Leitura ☐

Funcionamento da Língua ☐

Escrita ☐

**7. Nas aulas de Língua Portuguesa qual o conteúdo que consideras mais importante saber?**

Leitura ☐

Funcionamento da Língua ☐

Escrita ☐

**8. Ao longo do ano, nas aulas, em que conteúdo tiveste maiores dificuldades?**

Leitura ☐

Funcionamento da Língua ☐

Escrita ☐

**9. Do estudo do Funcionamento da Língua em que conteúdos tiveste mais dificuldades ao longo do ano lectivo?** (assinala apenas uma resposta)

verbos ☐

nomes ☐

determinantes ☐

adjectivos ☐

pronomes ☐

classificação das palavras quanto à acentuação ☐

sinónimos ☐

classificação de palavras quanto ao número de sílabas ☐

antónimos ☐

grupo nominal <input type="checkbox"/>	grupo verbal <input type="checkbox"/>	grupo móvel <input type="checkbox"/>
sujeito <input type="checkbox"/>	predicado <input type="checkbox"/>	tipos de frase <input type="checkbox"/>
forma de frases <input type="checkbox"/>	frase simples <input type="checkbox"/>	frase composta <input type="checkbox"/>

**10. Para ti, o que é preciso para falar e escrever bem?** (assinala apenas uma resposta, a que for mais importante)

Saber gramática <input type="checkbox"/>	Ler muito <input type="checkbox"/>	Falar muito <input type="checkbox"/>	Saber ouvir <input type="checkbox"/>
Ver muita televisão <input type="checkbox"/>	Outro: _____		

**11. Pensas que a nota que vais ter na prova vai determinar se passas ou não de ano?** (assinala apenas uma resposta)

Não <input type="checkbox"/>	Provavelmente não <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>	Provavelmente sim <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>
Porque _____ _____				

**12. É importante realizar as provas de aferição?** (assinala apenas uma resposta)

Não <input type="checkbox"/>	Não sei <input type="checkbox"/>	Sim <input type="checkbox"/>
Porque _____ _____		

**13. Os alunos do 4º ano devem continuar a realizar as provas de aferição?** (assinala apenas uma resposta)

Sim <input type="checkbox"/>	Não Sei <input type="checkbox"/>	Não <input type="checkbox"/>
Porque _____ _____		

Muito obrigada pela tua colaboração!